



**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROF-ARTES**

NAYANA FERNANDA BARROS

**CONSTRUINDO CONEXÕES ENTRE A ARTE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: uma
proposta educativa em torno da tipologia arquitetônica civil do Centro Histórico de São
Luís/Ma.**

SÃO LUÍS

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Barros, Nayana Fernanda.

CONSTRUINDO CONEXÕES ENTRE A ARTE E EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL : uma proposta educativa em torno da tipologia
arquitetônica civil do Centro Histórico de São Luís/Ma /
Nayana Fernanda Barros. - 2026.

115 f.

Orientador(a): Prof. Dr. José Almir Valente Costa
Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Arte/educação. 2. Educação Patrimonial. 3.
Conjunto Arquitetônico Ludovicense. I. Valente Costa
Filho., Prof. Dr. José Almir. II. Título.

NAYANA FERNANDA BARROS

CONSTRUINDO CONEXÕES ENTRE A ARTE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: uma proposta educativa em torno da tipologia arquitetônica civil do Centro Histórico de São Luís/Ma.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Almir Valente Costa Filho.

SÃO LUÍS

2026

NAYANA FERNANDA BARROS

CONSTRUINDO CONEXÕES ENTRE A ARTE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: uma proposta educativa em torno da tipologia arquitetônica civil do Centro Histórico de São Luís/Ma.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes Visuais.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. José Almir Valente Costa Filho.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Almir Valente Costa Filho
(Orientador)

Prof^ª. Dra. Elisene Castro Matos
(Membro Interno)

Prof^ª. Dra. Luciana Silva Aguiar Mendes Barros
(Membro Externo)

Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo
(Suplente - Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde, paciência e força para superar os desafios durante o mestrado.

A minha amiga Rafaela Silva pelo incentivo e apoio constante desde o início da inscrição para o mestrado até a sua conclusão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Almir Valente, pela orientação e contribuições ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Dras. Elisene Matos e Luciana Barros, pelas contribuições valiosas para esta pesquisa.

Aos professores do mestrado, pelo aprendizado compartilhado, que foram essenciais para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas do mestrado, em especial da área de Artes Visuais, e às amigas da área de Teatro, Genicleia Gonçalves e Maria de Lourdes, pelo apoio e parceria ao longo dessa trajetória. Com elas tive a oportunidade de realizar pesquisas que contribuíram significativamente para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus colegas de trabalho da UEB São Raimundo, em especial a Daniel Damasceno (professor de matemática), que gentilmente cedeu, em algumas ocasiões, seu horário para que eu pudesse terminar a minha pesquisa.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, deixo meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo tem como tema central “O ensino de arte no contexto da educação patrimonial”, tendo como objeto de estudo o Patrimônio Arquitetônico do Centro Histórico de São Luís. Inserida na linha de pesquisa *Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes*, adotamos como mediação ir além das narrativas que privilegiam as ideias hegemônicas e conservadoras de fatos memoráveis do passado, mas ampliar o olhar dos estudantes para debater, questionar, refletir sobre os temas atuais e dificuldades na preservação desse acervo e, sobretudo, as contribuições de grupos subalternizados, especificamente os negros, que foram silenciados e suprimidos da história oficial e do título do Patrimônio Cultural Mundial. A pesquisa tem como objeto geral investigar de que forma o ensino da arte, articulado à educação patrimonial e a partir de experiências estéticas com a tipologia arquitetônica civil do centro histórico, pode fomentar nos alunos uma consciência crítica e sensível sobre o patrimônio cultural. Para isso, utilizou-se como método a pesquisa-ação, com base na pesquisa exploratório-descritiva, numa abordagem *quali-quantitativa* a fim de aprofundar a compreensão do objeto investigado e realizar a análise dos dados coletados. O referencial teórico baseou-se em autores como Ana Mae Barbosa, Simone Scifoni, Miriam Celeste, João Demarchi, cujas contribuições teóricas são fundamentais para o estudo. Como resultado deste trabalho, oferecemos para a comunidade escolar caminhos para uma educação patrimonial e experiência estética em artes visuais, que promovesse uma dimensão socioantropológica e alfabetização cultural que reconhece a diversidade cultural e tensiona as narrativas tradicionais, reconfigurando olhares sobre a cidade, a história e as identidades que a constituem. Os estudantes aproximaram-se e despertaram um olhar crítico e sensível do patrimônio material arquitetônico da cidade, permitindo que os discentes se reconhecessem como sujeitos históricos e culturais, capazes de ler o patrimônio edificado criticamente a partir de suas próprias experiências.

Palavra-chave: Arte/Educação; Educação Patrimonial; Conjunto Arquitetônico ludovicense.

RESUMEN

Este estudio tiene como tema central “La enseñanza de arte en el contexto de la educación patrimonial”, teniendo como objeto de estudio el patrimonio arquitectónico del Centro Histórico de São Luís. Insertada en la línea de investigación *Procesos de enseñanza, aprendizaje y creación en artes*, adoptamos como mediación ir más allá de las narrativas que privilegian las ideas hegemónicas y conservadoras de hechos memorables del pasado, sino ampliar la mirada de los estudiantes para debatir, cuestionar, reflexionar sobre los temas actuales y dificultades en la preservación de este acervo y, sobre todo, las contribuciones de grupos subalternizados, específicamente los negros, que fueron silenciados y suprimidos de la historia oficial y del título del Patrimonio Cultural Mundial. La investigación tiene como objeto general investigar de qué forma la enseñanza del arte, articulada a la educación patrimonial y a partir de experiencias estéticas con la tipología arquitectónica civil del centro histórico, puede fomentar en los alumnos una conciencia crítica y sensible sobre el patrimonio cultural. Para ello, se utilizó como método la investigación-acción, con base en la investigación exploratorio-descriptiva, en un abordaje cuali-cuantitativo a fin de profundizar la comprensión del objeto investigado y efectuar el análisis de los datos colectados. El referencial teórico se basó en autores como Ana Mae Barbosa, Simone Scifoni, Miriam Celeste, João Demarchi, cuyas contribuciones teóricas son fundamentales para el estudio. Como resultado de este trabajo, ofrecemos para la comunidad escolar caminos para una educación patrimonial y experiencia estética en artes visuales, que promueva una dimensión socioantropológica y alfabetización cultural que reconoce la diversidad cultural y tensiona las narrativas tradicionales, reconfigurando miradas sobre la ciudad, la historia y las identidades que la constituyen. Los estudiantes se aproximaron y despertaron una mirada crítica y sensible del patrimonio material arquitectónico de la ciudad, permitiendo que los discentes se reconociesen como sujetos históricos y culturales, capaces de leer el patrimonio edificado críticamente a partir de sus propias experiencias.

Palabras clave: Arte/Educación; educación patrimonial; conjunto arquitectónico ludovicense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do plano urbanístico fundacional de São Luís (1647).	25
Figura 2: Exemplos de tipos arquitetônicos de casas térreas mais comuns encontradas no Centro Histórico de São Luís, MA.	34
Figura 3: Sobrado como tipologia arquitetônica mista, comercial-residencial.	36
Figura 4: Solar da Baronesa de Anajatuba, tipologia exclusivamente residencial, história em São Luís, MA.	37
Figura 5: Tipos de vergas.	38
Figura 6: Exemplos de esquadrias (porta e janela) e vergas.	39
Figura 7: Bandeira com vidros coloridos, em madeira vazada e gradil de ferro.	40
Figura 8: Tipos de balcão e gradis.	40
Figura 9: Adinkra Sankofa em formato de coração ocidental.	41
Figura 10: Adinkra Sankofa, o pássaro.	41
Figura 11: Azulejos.	43
Figura 12: Fachada da UEB São Raimundo.	66
Figura 13: Poema realizado por um aluno durante a atividade com objetos biográficos, tendo como referência uma fotografia, descrita como um elemento de forte valor afetivo e memorial.	74
Figura 14: Desenho realizado por um aluno durante a atividade com objetos biográficos, o objeto a camisa do Flamengo e seu valor afetivo.	74
Figura 15: Capa da obra 'Intrigas em São Luís', que faz parte do material didático do Programa Patrimônio nas Escolas, que sintetiza a história e os elementos de fachadas da arquitetura sob uma perspectiva predominante.	76
Figura 16: Professoras das áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte envolvidas na mediação da leitura do livro.	77
Figura 17: Momento de mediação da leitura do livro com os alunos.	78
Figura 18: Apresentação do mapa da cidade colonial de São Luís durante a atividade do projeto.	79
Figura 19: Slide utilizado pela pesquisadora e ao lado a obra 'Intrigas em São Luís', que trata sobre o acervo arquitetônico.	81
Figura 20: Captura de tela dos slides sobre as grades de ferro e a presença dos Adinkras.	83
Figura 21: Exibição dos filmes aos estudantes.	85
Figura 22: Pesquisa e organização das informações pelos estudantes.	89
Figura 23: Estudantes desenhando símbolos adinkras.	90
Figura 24: Estudantes desenhando as fachadas coloniais mais predominantes do centro histórico de São Luís, MA.	90
Figura 25: Desenho produzido pelo aluno.	91
Figura 26: Desenho produzido por aluno dos tipos de moradas e a posição social dos proprietários.	92
Figura 27: Jogos dos sete erros criado pelo discente, utilizando o adinkra Sankofa como referência.	93
Figura 28: Os docentes utilizando o Canva para a realização do material digital.	94

Figura 29: O desenho original e a versão aprimorada com a Inteligência Artificial pelo aluno.	95
Figura 30: Produção dos jogos no site Oh, My Dots pelos estudantes.	95
Figura 31: Apresentação do almanaque digital à comunidade escolar pelos alunos.	96
Figura 32: Apresentação do percurso da atividade pelos discentes à comunidade.	97
Figura 33: Apresentação das produções dos desenhos utilizado no Almanaque digital pelos alunos.	98
Figura 34: Captura de tela de páginas do Almanaque Digital finalizado com uso da ferramenta Canva pelos alunos.	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Apreciação estética e interesses dos alunos	67
Quadro 2	Conhecimentos dos alunos	68
Quadro 3	A valorização	69
Quadro 4	A responsabilidade	70

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FUMPH	Fundação Municipal de Patrimônio Histórico
ICOMOS	Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
Fundamentação teórica: educação patrimonial e o ensino de arte	13
Estrutura da pesquisa	18
1. SÃO LUÍS: DE CIDADE COLONIAL A PATRIMÔNIO CULTURAL MUNDIAL PELA UNESCO	23
1.1. Surgimento da arquitetura ludovicense	27
1.2. As tipologias e os elementos da fachada colonial ludovicense.	30
1.3. Pelas fachadas de São Luís: os vãos, grades, balcões e azulejos	37
2. CONSTRUINDO CONEXÃO ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.	44
2.1. Memória, identidade e patrimônio: caminhos entrelaçados.	44
2.2 A Educação Patrimonial brasileira na contemporaneidade	48
2.3 O Ensino de Arte e a Educação Patrimonial: mediação, sentidos e significados.	52
2.4 Das primeiras ações preservacionistas ao Título do Patrimônio Cultural Mundial.	58
3. DO DIAGNÓSTICO ÀS AÇÕES EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO ALMANAQUE DIGITAL	66
3.1. Análise do questionário diagnóstico.	66
3.2 Mediando percepções sobre o Patrimônio Arquitetônico do Centro Histórico de São Luís/Ma.	71
3.3 Da construção à culminância do almanaque digital à comunidade escolar.	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE	113
APÊNDICE A – Questionário para entrevistas com os alunos	114
APÊNDICE B – Termo de consentimento	116

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao utilizar a educação patrimonial como área de estudo, buscamos focar no patrimônio arquitetônico tombado do Centro Histórico de São Luís. Essa iniciativa está relacionada à valorização do patrimônio cultural material e ao cumprimento das ações de proteção desenvolvidas por órgãos como a UNESCO, o IPHAN e o FUMPH, que consideram o núcleo histórico de São Luís um bem cultural material de valor universal e histórico. Sobretudo, buscamos atingir os discentes da UEB São Raimundo, para os quais leciono, para que se reconheçam como parte de sua história e cultura, e como corresponsáveis no processo de valorização do patrimônio cultural material ludovicense.

Nesse sentido, a motivação para esta pesquisa partiu de reflexões construídas perante a realidade vivida como arte/educadora, ao observar os discentes da UEB São Raimundo, escola pública municipal de São Luís, situado no bairro do São Raimundo, a carência de ocupação desse território e de conhecimentos sobre “o que é patrimônio material cultural?”, “quais são os patrimônios culturais materiais de sua cidade?”, “quem construiu esse acervo arquitetônico?”, o “porquê” e “para quê” preservar esse espaço.

A falta de conhecimento e a ocupação do espaço arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, somadas ao distanciamento e à ausência de conexão afetiva por parte dos alunos, evidenciam uma lacuna na formação artística, histórica e cultural da cidade onde vivem, o que contribui para a desvalorização desse patrimônio material, que, na maioria das vezes, é percebido pelos estudantes apenas como um espaço turístico, ou seja, sem sentido vivencial e identitário. Além disso, a partir dessas observações, iniciadas em 2021, a educação patrimonial passou a ser uma extensão da minha prática pedagógica e passou a integrar a proposta curricular de Arte na escola, para aproximar os alunos da valorização de sua cultura e história.

Nesse contexto, a experiência estética tem um importante papel para que o aluno vivencie, de forma significativa, o “estado germinal”¹ da arte. Sendo assim, ao integrar-se à educação patrimonial, ela possibilita ao aluno experiências pedagógicas que promovem o reconhecimento, a apropriação e a valorização, de forma crítica, sensível e reflexiva, do patrimônio arquitetônico ludovicense. Partimos do pressuposto de que esses alunos, ao estarem imersos em uma diversidade rica e em um vasto patrimônio cultural material, são provocados a desenvolver sentimentos de pertença em relação à identidade e à cidadania,

¹ Termo utilizado por John Dewey em seu livro “Arte como Experiência”.

levando-os a se reconhecerem como sujeitos ativos de sua história, cultura e corresponsáveis por dar sentido ao que se deseja preservar e valorizar.

A divulgação do programa “O Patrimônio nas Escolas”,² lançado em setembro de 2022 e com formações realizadas no primeiro semestre de 2024 com os professores da rede municipal de São Luís em parceria com a Fundação Municipal de Patrimônio Histórico (FUMPH) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), propôs-se a abordar o patrimônio cultural material e imaterial aos discentes do 6º ao 9º ano como algo permanente na escola.

O programa compartilha da mesma visão sobre a necessidade de explorar e expandir práticas de aprendizagem em educação patrimonial no contexto da educação básica, a fim de possibilitar um maior entendimento sobre o universo sociocultural e a trajetória histórica de São Luís, especialmente sobre o seu Centro Histórico, tombado pela UNESCO como Patrimônio Cultural Mundial. Entretanto, tal programa peca ao não discorrer sobre as contribuições africanas na construção do acervo arquitetônico de São Luís, prevalecendo ainda a narrativa do colonizador.

Dessa forma, o referido tema “O ensino de arte no contexto da educação patrimonial” se torna relevante, pois pretendemos ir além da narrativa contada no livro, ampliando o olhar do educando e provocar questionamentos, debates e reflexões a respeito das dificuldades de preservação, da importância da guarda e permanência e, sobretudo, as contribuições daqueles que foram silenciados e suprimidos da história oficial e do título do Patrimônio Cultural Mundial que com sua força e suor ergueram essas edificações.

Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa é o patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís e sua conexão com o *Ensino de Arte e Educação Patrimonial*. Parte-se da problemática: Como o ensino da arte vinculado à educação patrimonial e a partir das experiências estéticas com a tipologia civil arquitetônica pode fomentar um olhar reflexivo e sensibilizador dos discentes para a valorização e preservação da arquitetura presente no Centro Histórico de São Luís?

A partir dessa problemática, analisamos algumas perguntas científicas que nortearam os desdobramentos da pesquisa, tais como: *Quais são as concepções dos alunos sobre o patrimônio arquitetônico? Como a contribuição negra se manifesta e se inviabiliza na arquitetura, especialmente no contexto do patrimônio estudado? Como as tipologias arquitetônicas podem ser articuladas ao ensino de arte e à educação patrimonial para favorecer a aprendizagem dos estudantes? A partir da experiência estética e artística é*

² A formação continuada ocorreu apenas em 2024 para os professores de Arte, História e Geografia.

possível construir um olhar mais reflexivo, sensível e crítico dos alunos a respeito da preservação do patrimônio cultural material edificado de São Luís?

Concretizado o objeto de estudo e as perguntas científicas levantadas, selecionamos como recortes para a proposta pedagógica as tipologias arquitetônicas civis mais predominantes na paisagem urbana no Centro Histórico de São Luís que, segundo Lopes (2004), tem como modelos mais difundidos as casas térreas - porta e janela, meia-morada, morada inteira, morada e meia, $\frac{3}{4}$ de morada - e os solares e sobrados, com ênfase nos elementos de fachadas as esquadrias (portas, janelas, óculos, bandeiras e seteiras), os balcões, as grades e os azulejos que serão explorados como prática pedagógica e estética para estruturar a proposta do ensino da arte articulado com a educação patrimonial.

Na busca de fazer com que os alunos se reconheçam e compreendam a importância da guarda e a permanência desse conjunto arquitetônico, foram analisadas as perguntas científicas para que pudéssemos respondê-las ao longo do processo investigativo e prático desta pesquisa.

Fundamentação teórica: educação patrimonial e o ensino de arte

Apresentado o objeto de investigação e a sua problemática, esta pesquisa fundamentou-se nos campos da educação patrimonial e do ensino de arte. Nesse sentido, a pesquisa se iniciou com a investigação sobre o patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, distinguindo suas tipologias e a observação dos detalhes das suas fachadas, buscando entender suas distinções e elementos.

Para que o patrimônio arquitetônico fosse explorado em sala de aula durante o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos às contribuições sobre Educação Patrimonial na perspectiva dos autores Scifoni (2017/2022), Torres (2021), Florêncio (2012), Tolentino (2013), João Demarchi (2020) que levam em considerações práticas educativas que situem o patrimônio como elemento central na educação, não como a transmissão de informação ou o conhecer para preservar ainda muito utilizado, mas como uma experiência que permitem “sermos afetados pelos” (Torres, 2021, p.13).

Nesse contexto, baseado na geógrafa e pesquisadora Simone Scifoni (2017), levantamos questionamentos sobre as razões da permanência e da guarda do patrimônio edificado de São Luís, considerando que, na maioria das vezes, os alunos mostram dificuldades em compreender seu valor simbólico, a necessidade de sua preservação e a relação social e simbólica que mantém com esse território. Atrelado a isso, discutimos os

conceitos de memória, identidade e patrimônio cultural. Scifoni (2017), em seu artigo *Desafios para uma nova Educação Patrimonial*, critica a abordagem tradicional da educação patrimonial, que ainda se utiliza da transmissão de conteúdos e conceitos prontos como patrimônio, memória e identidade.

Com isso, optamos, nesta pesquisa, pela concepção defendida por autores como Scifoni (2017/2022), a socióloga Sônia Regina Florêncio (2012), o historiador e educador Wagner Torres (2021), inspirados nas ideias de Paulo Freire de uma educação que instigue a autonomia e a consciência crítica do educando em que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção” (Freire, 2011, p.78 *apud* Costa, 2021, p. 29). Em vez de focar em conceitos abstratos e na simples transmissão de informações, é preciso pensar em sensibilizar os alunos para as questões patrimoniais, partindo da realidade vivida e da experiência prática, para compreenderem a importância da permanência e a guarda desse patrimônio material e, além disso, possam se perceber como parte da sua identidade, da sua história e da sua cultura. Como aponta Simone Scifoni (2017), que:

Conceitos são construídos no desafio e por meio do estímulo com o contexto no qual os sujeitos estão imersos e, neste sentido, o início é sempre a realidade e a experiência prática, a partir da qual se chega ao que pode ser definido como cultura, memória, identidade e patrimônio. Neste sentido, o movimento vai da realidade em direção à construção de conceitos, esse desempenhando a etapa final do processo. Inverte-se, assim, a forma como, tradicionalmente, a educação patrimonial tem atuado. Para iniciar a abordagem pela realidade dos grupos com os quais se atua, sem antes apresentar os conceitos pontos, significa mobilizar aquilo que se encontra na essência do patrimônio cultural: os sentidos ligados à permanência e à guarda de objetos, como parte de um conjunto de necessidades humanas, como algo existencial (Scifoni, 2017, p. 11).

Nesse contexto, a pesquisa tem como intenção promover experiências que conecte os alunos a esse território e a história local, compreendo o espaço da cidade como um organismo vivo, carregado de memórias e identidades de diferentes grupos, principalmente daqueles em que a história silenciou e inviabilizou a construção desse território, para que gradualmente e significativamente compreenda a importância da valorização e preservação do patrimônio edificado de São Luís, permitindo que construam sentido de forma afetiva, crítica e contextualizada ao lugar que habitam. Como reforça a educadora e pesquisadora Jaqueline Moll (2009), “a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam” (Moll, 2009, p. 15).

Diante desse entendimento, Scifoni (2017) destaca que o educador precisa estar comprometido com uma educação patrimonial voltada às demandas do século XXI, que discuta as dificuldades da preservação e provoque o aluno a pensar nas possibilidades de

apagamento do patrimônio, as quais estão ligadas às ações de interesses público-privados, que colaboram para fatores como o abandono, a negligência, a descaracterização, a deterioração e, em última instância, para a desvalorização simbólica das pessoas na defesa e preservação dos bens culturais.

Nesse sentido, Demarchi (2016) oferece suporte a essa discussão ao defender a necessidade de repolitização do patrimônio que, em vez de reificá-lo, busque problematizar as marcas sociais que lhe atribuiu tal significado. Sendo assim, o educador que tem consciência da importância de se educar patrimonialmente, de formar sujeitos críticos e sensíveis sobre o espaço vivido, deve “possibilitar o reconhecimento das pessoas como sujeitos de sua própria história e cultura, capazes de agir em busca das transformações necessárias” (Scifoni, 2017, p. 13).

Diante disso, a arte/educadora Denise Grinspum (2000) destaca a importância de abordar a educação patrimonial articulada à mediação para ocorrer o processo de atribuição de sentido ao patrimônio. Segundo a autora, educação para o patrimônio deve ser entendida como:

Forma de mediação que propicia aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios da cultura material e imaterial com excelência e igualdade (Grinspum, 2000, p. 27).

A concepção de Florêncio (2012) sobre a educação patrimonial também serviu como base para esta pesquisa, uma vez que aponta que uma educação comprometida deve assumir um papel de mediação para a construção coletiva do conhecimento entre os sujeitos, os bens culturais e a identidade, reconhecendo as vivências e os saberes diversos da comunidade. Para a autora, a educação deve perpassar todos os espaços da vida do educando, dialogando com a perspectiva da educação integral, “ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas” (Florêncio, 2012, p. 27). Essa abordagem reconhece os territórios educadores como espaços legítimos de formação e construção de conhecimento coletivo, como “o bairro, a cidade, a roça, o quilombo, o assentamento rural, a aldeia, ou seja, o lugar da vida comunitária” (Florêncio, 2012, p. 27).

Adotamos como referência normativa, para apoiar a prática metodológica desta pesquisa, a Portaria n.º 137, de 28 de dezembro de 2016, que serviu como um marco legal e de reorientação para o campo da Educação Patrimonial, ampliando o conceito de educação patrimonial ao considerá-la como uma pluralidade de ações educativas que se desenvolve tanto no meio formal quanto informal, como prática transversal “aos processos de

preservação e valorização do patrimônio cultural” (IPHAN, 2016, p.1). A portaria, ainda, estabelece 8 (oito) diretrizes para a educação patrimonial:

I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais; **II** - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas; **III** - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais; **IV** - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural; **V** - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais; **VI** - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas; **VII** - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional; **VIII** - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar. (IPHAN, 2016, p. 01). **Grifos nossos.**

O Centro Histórico de São Luís é um local composto por bens materiais arquitetônicos que contam e narram sua trajetória histórica e sociocultural. Quando integrado às práticas educativas do cotidiano e ao espaço escolar, ele possibilita aos alunos conhecerem o local em que vivem, favorecendo a construção de uma relação de afetividade e pensamento crítico, além de aguçar sua leitura de mundo e permitir a reinterpretção do espaço vivido. Isso os aproxima do patrimônio, fazendo-os compreender sua importância, seu significado e os motivos de sua preservação em âmbito regional, nacional e até mundial. Eduardo Vieira (2021) enfatiza que:

[...] esse conhecimento acaba por fazer com que esse aluno, em muitos casos, se transforme em um agente multiplicador, pois, ao levar para a sua casa e seu bairro esse conhecimento, ele retransmite para sua família, seus colegas e amigos, atuando de forma espontânea como agente ativo da História, Cultura e Cidadania, inclusive no resgate do saber histórico, nas tradições culturais e no exercício da Cidadania (Vieira, 2021, s/p.).

Se, por um lado, os estudos atuais sobre a educação patrimonial fornecem as bases para uma educação voltada ao patrimônio cultural, visando formar sujeitos críticos, reflexivos e capazes de construir sentidos sobre seu patrimônio, por outro, é a arte, como aponta a artista e arte/educadora Rita Cassia Demarchi (2010), que possibilita esse acesso de forma crítica e sensível, sendo em si, “uma ‘ferramenta’, um meio de aproximar e valorizar diferentes indivíduos, grupos e culturas” (Demarchi, 2010, p. 3).

Nesse contexto, encontramos na arte/educadora e pesquisadora Miriam Celeste Martins (2014) contribuições para fundamentar nossa pesquisa no que diz respeito à mediação cultural, entendida como uma proposição mediadora que busca criar experiências significativas e sensíveis entre a arte e o sujeito, como “vírus, memes e contaminação”

(Martins, 2005, p. 258). Trata-se de uma mediação que aguça sensações, significados e questionamentos, e que não se limita apenas à teoria ou à explicação do educador, mas envolve ações educativas que articulam ação e diálogo, que “pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa” (Martins, 2005, p. 258).

Destaca-se também a contribuição de Ana Mae Barbosa (2010), com sua Abordagem Triangular fundamentada na tríade contextualizar/ler/fazer, que busca contribuir para um ensino de arte pautado em uma ação mais integradora e significativa. Além disso, a colaboração de Salort (2017), em seu texto *Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial*, discorre sobre como a abordagem triangular de Ana Mae para o ensino da arte permite um diálogo com a perspectiva decolonial.

Utilizamos, como aporte teórico, os documentos normativos que regem a Educação, bem como a Proposta Curricular de Arte da Rede Pública Municipal de São Luís de 2023, que se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 26, expressa a obrigatoriedade do ensino sobre os aspectos regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do educando. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998), embora atualmente em desuso, afirmam que “ao fazer e conhecer arte”, os discentes ampliam “potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdo das outras áreas do currículo” (Brasil, 1998, p. 43).

Ademais, é importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) inovaram ao estabelecer a interdisciplinaridade como uma necessidade na educação básica, principalmente com a inserção dos temas transversais, entre os quais se destacam o Meio Ambiente e a Pluralidade Cultural — campos que possibilitaram a inserção da Educação Patrimonial como prática educativa no ambiente escolar. Atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses temas passaram a ser denominados temas integradores, dentre os quais a Educação Patrimonial se insere. E na BNCC que, em seu documento, na parte referente às competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, estabelece que os alunos devem, entre outras competências, “analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” (Brasil, 2017, p. 198).

Destarte, nossa pesquisa se torna relevante, pois se buscou conectar o patrimônio às experiências e aos valores atuais dos alunos, destacando-os como sujeitos ativos da memória e da identidade coletiva, de modo a sensibilizá-los para a preservação do patrimônio edificado.

Essa dissertação está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define dez competências essenciais, dentre as quais se destacam o pensamento crítico e criativo, o repertório cultural, a cultura digital, a responsabilidade e a cidadania, visando preparar o estudante para enfrentar as novas demandas e desafios do século XXI.

Estrutura da pesquisa

Este estudo se inseriu na linha *Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes*, do Programa de Pós-Graduação em Artes – PROF-ARTES, pois se adotou como processo o ensino e a aprendizagem acerca do patrimônio arquitetônico de São Luís, Maranhão, especialmente no que se refere à sua valorização, ao (re)conhecimento de suas dimensões históricas e às marcas sociais das quais esse patrimônio é suporte pelos estudantes.

Para estruturar a pesquisa, foram utilizados os procedimentos metodológicos alinhados aos objetivos – a pesquisa-ação, pois, segundo o sociólogo francês Michel Thiollent (2009), essa “é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (Thiollent, 2002, p. 4). Nesse sentido, esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação, desenvolvida no contexto escolar a partir da identificação de um problema relacionado à falta de conhecimento dos estudantes sobre as marcas sociais que atribuíram valor - especialmente dos grupos subalternizados que foram inviabilizados - do patrimônio edificado presente no Centro Histórico de São Luís. Tal técnica foi utilizada objetivando desenvolver uma postura crítica e reflexiva, fortalecendo a relação dos discentes com o seu patrimônio e sua própria identidade e cultura enquanto sujeitos históricos.

Pois observamos que, no espaço escolar, o patrimônio edificado, quando abordado, prioriza as narrativas eurocêntricas, descartando as influências e as contribuições de diferentes grupos sociais, como a população negra e indígena, que também contribuíram para a construção da cidade.

Ainda quanto aos procedimentos, foi aplicada a pesquisa bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002), todo e qualquer estudo começa pela pesquisa bibliográfica, uma vez que, por intermédio dela, é possível conhecer referenciais teóricos já elaborados acerca de determinado tema. Com isso, a pesquisa apoiou-se em bibliografias de autores consolidados como suporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa que estuda sobre patrimônio, memória, identidade, ensino de arte, arquitetura de São Luís, educação patrimonial e mediação cultural.

Em relação ao tipo de pesquisa, quanto à classificação, foi empregada a exploratória-descritiva. Segundo o pedagogo e sociólogo Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa do tipo exploratória ocorre geralmente na fase preliminar da pesquisa, tendo como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. [...] principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2008, p. 41). Assim, a pesquisa exploratória foi utilizada para se familiarizar com o fenômeno investigado, tornando-o mais explícito e possibilitando o melhoramento das ideias ao longo da intervenção educativa. Enquanto a pesquisa descritiva foi empregada na descrição de todas as etapas das ações educativas, bem como na análise das práticas em sala de aula.

O estudo foi realizado em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Luís/MA - a UEB São Raimundo, localizada no Bairro São Raimundo. Para efeitos da pesquisa, a turma escolhida foi a 93 em função do horário em que as aulas eram realizadas, correspondente ao quarto horário, o que colaborou para a execução da pesquisa em um cenário com menor incidência de interferências associadas ao cansaço e à dispersão dos estudantes. Além disso, observamos nessa turma um maior engajamento e participação nas atividades propostas em sala de aula, fator relevante para a condução da pesquisa-ação, uma vez que esse procedimento requer a participação ativa dos sujeitos envolvidos na investigação.

Para a abordagem metodológica, seguimos um modelo quali-quantitativo. Neste caso, a de caráter *qualitativo* envolveu a interpretação e a codificação não apenas para identificar o nível de conhecimento dos discentes, mas descrever e traduzir suas percepções e significados atribuídos ao patrimônio arquitetônico civil de São Luís. De acordo com Guerra (2008, p. 11), a abordagem qualitativa “designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar e traduzir certos fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenômenos do que à sua frequência.”

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com os estudantes através da plataforma *Google Forms*, para mapear as experiências, o repertório cultural, os interesses e as lacunas dos alunos em relação ao Conjunto Arquitetônico do Centro Histórico de São Luís. Os dados obtidos foram analisados por meio da abordagem *quantitativa* com o emprego de técnicas estatísticas. Como discorre Fonseca (2002), a pesquisa quantitativa “recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc” (Fonseca, 2002, p. 20). Posteriormente, os resultados foram estruturados e

sistematizados em quadros temáticos, com as seguintes categorias de análise: 1. Apreciação estética e interesses dos alunos; 2. Conhecimentos dos alunos; 3. Valorização; e, 3. Responsabilização, com o intuito de planejar e conduzir a ação educativa desenvolvida ao longo da pesquisa-ação. Além disso, utilizamos a observação participante ao longo de todo o progresso das atividades em relação às interações dos alunos em sala de aula, sendo realizadas anotações em caderno e registros fotográficos.

Para isso, temos como objetivo geral investigar de que forma o ensino da arte, articulado à educação patrimonial e a partir de experiências estéticas com a tipologia arquitetônica civil do centro histórico, pode fomentar nos alunos uma consciência crítica e sensível sobre o patrimônio cultural ludovicense. Desse modo, essa pesquisa tem como seguintes objetivos específicos: 1) Mapear as concepções dos educandos sobre o patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís; 2) Analisar a contribuição negra e sua inviabilização no processo de formação da cidade; 3) Verificar como a experiência estética contribui para um olhar crítico e reflexivo dos estudantes sobre o patrimônio arquitetônico; e, 4) Desenvolver, com os estudantes, um almanaque digital como prática educativa voltada à valorização e a consciência crítica sobre o patrimônio arquitetônico de São Luís.

A ideia de desenvolvermos um almanaque digital parte da premissa de que o almanaque é uma fonte de conhecimento variado e útil, além de já existirem propostas desenvolvidas com os alunos que envolvem o uso da tecnologia. A iniciativa também visou integrar o conteúdo aos interesses e competências das novas gerações, denominadas Geração Z e Geração Alpha, caracterizadas pelo acesso à tecnologia como principal aliada em seu cotidiano. O desenvolvimento da aprendizagem, para essas gerações, muitas vezes é desafiador, uma vez que os meios tradicionais não são suficientes para captar sua atenção por muito tempo.

Diante disso, a pesquisa buscou ir além do “conhecer para preservar”, ainda muito utilizado na educação patrimonial e, que se observa, no contexto escolar, a replicação da história hegemônica e contemplativa do patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, mas permitir que os alunos construam sentidos sobre o lugar onde vivem, compreendendo a importância e significado da sua atuação como sujeitos capazes de valorizar, criticar e participar de forma ativa da preservação de seus bens culturais.

A estrutura da presente pesquisa está organizada em Considerações Iniciais, três capítulos e Considerações Finais. No Capítulo Primeiro, intitulado ‘*São Luís: de Cidade Colonial a Patrimônio Cultural Mundial pela Unesco*’, são abordados, em um primeiro momento, a formação histórica da cidade, os acontecimentos que levaram ao surgimento do

acervo arquitetônico e suas tipologias, com seus elementos de fachada mais representativos. Na sequência, é descrita toda a trajetória que levou São Luís a ser reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade, em 1997, pela Unesco, dado que é essencial, como educadora, compreender as nuances do processo de seleção como patrimônio cultural e da formação histórica da cidade. Neste capítulo, para fundamentar a pesquisa, recorreremos a diversos autores, entre eles: Andrés (2012; 2006), Espírito Santos (2006), Vasconcelos (2015), Lima (2016), Lopes (2004; 2008), Silva Filho (2010), Gomes Figueiredo, Varum e Costa (2011), Brandão e Peixoto (2019).

No segundo capítulo, com o título '*Construindo conexão entre o ensino de arte e a educação patrimonial*', discorreremos inicialmente sobre memória, identidade e patrimônio, que são pilares fundamentais para a compreensão da valorização e preservação dos bens culturais. Para tanto, utilizaremos como principais referências os autores Brandão (2015), Tolentino (2013, 2006), Zanirato (2018), Pollak (1992), Hall (2006) e Barros e Vicente (2006). Por conseguinte, será abordada a educação patrimonial na contemporaneidade, concluindo com a articulação entre a arte e a educação patrimonial como meio transversal para a construção de conhecimentos e sentidos voltados à valorização e preservação do patrimônio. Dessa forma, buscaremos na fundamentação teórica para esses tópicos os seguintes autores: Simone Scifoni (2017; 2022), Demarchi (2016; 2020), Grinspum (2000), Tolentino (2013), Florêncio (2012), a Portaria do IPHAN n.º 137/2016, Ana Mae Barbosa (1998/2010/2022), John Dewey (2010) e Miriam Celeste Martins (2014; 2018). Além disso, serão utilizados os documentos norteadores da educação brasileira, como a BNCC e a LDB.

No terceiro capítulo, intitulado '*Do diagnóstico às ações educativas para a construção do almanaque digital*', procede-se à análise e organização da amostragem proveniente do questionário aplicado aos discentes, o qual possibilitou a identificação de seus interesses, saberes prévios, níveis de valorização e responsabilidade em relação ao patrimônio, bem como das lacunas existentes nesse processo formativo. Como propostas pedagógicas, foram desenvolvidas ações baseadas na metodologia dos objetos biográficos, empregada como instrumento de mediação para a reflexão sobre memória, identidade e patrimônio, com o intuito de favorecer a compreensão da importância da preservação do patrimônio edificado. Complementarmente, foi realizada a contextualização e a leitura crítica de imagens e vídeos, atreladas à mediação e à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, possibilitando a reflexão sobre a arquitetura a partir das marcas sociais que lhe atribuíram significados, ademais, permitindo-lhes atribuir sentidos próprios de maneira coletiva e significativa, conforme os aportes teóricos previamente apresentados. Ao final, como resultado prático das ações

desenvolvidas, foi elaborado o almanaque digital, concebido como produto do percurso pedagógico, no qual se relata e se descreve detalhadamente o processo de construção colaborativa com os estudantes.

1. SÃO LUÍS: DE CIDADE COLONIAL A PATRIMÔNIO CULTURAL MUNDIAL PELA UNESCO

Considera-se pertinente abordar a trajetória histórica da cidade de *Upaon-Açu*, ou Grande Ilha, não apenas sob a perspectiva da chamada “história oficial”, mas também a partir das narrativas que foram silenciadas ou suprimidas ao longo do processo de dominação colonial. O território de *Upaon-Açu*, atualmente conhecido como São Luís, constitui-se como espaço ancestral do grupo indígena da etnia Tupinambá, que estabelecia uma relação de equilíbrio e respeito com o meio ambiente. Os tupinambás já habitavam a ilha muito antes da chegada dos colonizadores franceses, configurando um vínculo identitário profundo com o espaço que, posteriormente, seria transformado pelo processo colonial.

Segundo o arqueólogo Arkley Bandeira (2015), com base nos registros dos padres capuchinhos franceses, existiam em torno de 27 aldeamentos, que abrigavam uma média de 10.000 indígenas em toda a Grande Ilha. Esses grupos possuem formas próprias de habitação, organização social, vestimenta e religião. Bandeira (2015) aponta também que a maioria de suas atividades estava voltada para o plantio de mandioca e batata, além da pesca e da caça. Conforme Ribeiro (1995), para os indígenas:

Que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva dos deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Olhos bons de ver todas as cores, suas luzes e suas sombras. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes ou melódicas, cantos graves e agudos e toda a sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar caatingas e odores. Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando de cada qual o gozo que podia dar (Ribeiro, 1995, p. 45 *apud* Martha, 2008, p. 29).

No entanto, a lógica colonial de dominação territorial europeia, baseada na exploração dos recursos naturais, na expropriação cultural e religiosa, na crença de superioridade racial e na imposição de um modelo eurocêntrico de sociedade, culminou em genocídio, etnocídio, escravização e expulsão dos povos indígenas de seus territórios pelos colonizadores.

Nesse contexto, o educador boliviano Mario Rodríguez Ibáñez (2016) relata que as invasões coloniais fundaram muitas cidades. A nossa é um exemplo disso. Dominada pelos franceses, foi fundada, em 8 de setembro, o Forte e a Vila denominados *Saint-Louis*, em homenagem ao rei Luís XIII, dando início a um breve projeto de uma “França Equinocial”. Consoante os autores Pereira, Pflueger e Machado (2023), entre:

1615–18, os portugueses a conquistaram e iniciaram um projeto de urbanização, com o traçado em malha xadrez, elaborado pelo engenheiro mor Francisco Frias de Mesquita. A cidade nasceu planejada e cresceu lentamente dentro dessa malha

xadrez, no século XVII, respeitando a traça original (Pereira; Pflueger; Machado, 2023, p. 05).

Conforme o Arquiteto e Urbanista José Antônio Viana Lopes (2008), esse traçado urbano seguiu o modelo espanhol das *Ordenanzas de Descubrimiento, Nueva Población y Pacificación de las Indias* de 1573, retiradas das Ordenações Filipinas, que “no campo urbanístico refletiam as expectativas renascentistas de beleza, simetria e ordenação racional dos espaços públicos, surgidas com a descoberta do desenho em perspectiva” (Lopes, 2008, p. 14).

Entretanto, esse modelo tinha como objetivo regular as descobertas, as novas povoações e as pacificações, motivo pelo qual parece mais apropriado referirmo-nos a esse plano como de “colonização”, “exploração” e “dominação”. Como discorre Ibáñez (2016, p. 299-300), fundaram a cidade “a partir da despossessão dos territórios dos habitantes originários, e consolidaram o externo por meio da penetração violenta, que não estava disposta a conversar, mas a impor sua presença”.

Segundo Ibáñez (2016), a formação das cidades coloniais seguia como base dois critérios: a sua proximidade aos recursos naturais para exploração e a localização próxima às fontes de água para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. A malha viária, em formato de xadrez, seguia um plano arquitetonicamente ordenado, com uma praça central que concentrava o “poder simbólico e real da época: a administração política, a igreja e o comércio, que depois seria substituído pelos bancos” (Ibáñez, 2016, p. 300). Ao redor desse quarteirão estavam os casarios “das famílias colonialistas invasoras” (Ibáñez, 2016, p. 300) e, ainda, conforme o referido autor:

Atrás destas, o espaço militar de defesa, ao que devemos a denominação de “quadras”, quando nos referimos à estrutura organizativa urbana: linguagem militar que habita nossa organização urbana. Depois desses quarteirões e sistemas de defesa, havia o espaço permitido para o acesso desses “outros” e “outras”: as populações indígenas. Ali, por volta da quarta ou quinta quadra a partir da praça central (Ibáñez, 2016, p. 300).

Essa estrutura em torno das praças centrais, ou praças das armas, revelava “uma estrutura colonial que une desigualdade de classe com estratificação étnica”, pois, em torno da praça central, viviam as “elites brancas e enriquecidas a partir da lógica do saque das riquezas do país e da apropriação do erário” (Ibáñez, 2016, p. 303).

Conforme o Arquiteto Felipe Andrès (2006), esse modelo espanhol reafirmava-se como um típico modelo colonial de ocupação implantado pelos lusitanos; em outras palavras, simbolizava um modelo típico do poder do colonizador, ou seja, uma estrutura que funcionava

como núcleo de controle religioso, militar e administrativo, destinada a garantir a dominação do território e a evangelização dos povos indígenas.

o modelo de assentamento adotado pelos portugueses. A Cidade Alta, administrativa, militar e religiosa, e a *Cidade Baixa*, marinheira e comercial, que, associadas à tipologia dominante das edificações surgidas mais tarde, a partir do final do século XVIII, conferem a São Luís uma forte conotação lusitana (Andrès, 2006, p. 53).

Como exposto por Andrès (2006), a partir de um *Regimento* deixado pelos portugueses, que estabelecia um modelo para a construção das futuras casas, surgiriam, mais tarde, as tipologias arquitetônicas da cidade de São Luís, as quais correspondem a mais de 13 tipos diferentes, como: porta e janela; $\frac{3}{4}$ de morada; meia morada; morada inteira; morada e meia; morada com comércio; térrea com comércio; dois pavimentos e mirante; dois pavimentos com porão e mirante; três pavimentos; três pavimentos com porão, apenas para citar algumas.

Nesse sentido, o registro gráfico realizado pelo pintor holandês Frans Janson Post, no livro de Barlaeus, revela o desenho da traça em malha xadrez feita pelo engenheiro-mor Francisco Frias de Mesquita (Figura 1). De acordo com Andrés (2006):

Desse plano subsistem as principais referências, como é o caso das edificações até hoje situadas no território correspondente ao interior da muralha: o Palácio do Governo e a Intendência, como era denominada a administração local, e ainda uma construção em cruz, identificando a capela que mais tarde daria origem à Igreja da Sé (Andrès, 2006, p. 54).

Figura 1: Mapa do plano urbanístico fundacional de São Luís (1647).



Fonte: Andrès (2006, p. 52)

Nesse contexto, até a primeira metade do século XVIII, conforme o IPHAN (2006), a economia maranhense era baseada no extrativismo e na exploração dos povos indígenas. O

que gerava constantes conflitos dos colonos com os indígenas que resistiam ao projeto de dominação e exploração dos colonizadores. Constantemente, os aldeamentos eram invadidos por senhores de engenho para escravizar a mão de obra indígena.

Andrès (2006) aponta que, durante esse período, a economia do Maranhão caracterizava-se por um quadro de empobrecimento e fragilidade econômica. Essa conjuntura pode ser inferida a partir de excertos de *Os Sermões* do padre Antônio Vieira, datados de 1680, mencionados pelo autor: “Em todo o Estado não há açougue, nem ribeira, nem horta, nem tenda onde se vendam as coisas usuais para o comer ordinário, nem ainda um arrátel de açúcar com que se fazer na terra” (Andrès, 2006, p. 55). Além disso, segundo o autor, o território não apresentava qualquer expressividade do ponto de vista arquitetônico.

A partir da segunda metade do século XVIII, com a adoção de diversas medidas por parte do Marquês de Pombal, a cidade de “São Luís viveu o apogeu social, urbano e econômico, com o sucesso da Companhia Grão-Pará-Maranhão, exportadora de algodão, que deu origem a um rico conjunto arquitetônico e a intensas trocas comerciais pelo porto da Praia Grande” (Pereira; Pflueger; Machado, 2023, p. 07). Entre essas medidas, destacam-se a introdução e a intensificação da escravização africana, fatores fundamentais para o referido apogeu econômico e para a construção da arquitetura local. Como descrevem os arquitetos urbanistas Gomes de Figueiredo, Varum e Costa (2012):

O surto de riqueza que a Companhia proporcionou ao Maranhão no final do século XVIII e século XIX ficou retratado em São Luís que, mesmo perdendo o privilégio de ser capital do estado para Belém, em 1751, passou nesses dois séculos por grandes transformações urbanas. Entre outros benefícios, a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, por meio do documento legal de sua criação, intitulado “Instituição da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão”, concedia aos seus associados financiamento para aquisição de mão de obra escrava e ferramentas para a agricultura. Além do incentivo à produção agrícola, a Companhia facilitava a sua exportação, como determina no seu art.º II, da disponibilidade de uma grande frota [...], colocando o Maranhão no circuito internacional de exportação de produtos agrícolas, principalmente do algodão e arroz (Gomes de Figueiredo; Varum; Costa, 2012, p. 46).

Neste cenário, segundo a historiadora e educadora Cristiane Pereira Santos Jacinto (2005), durante esse período, no Maranhão, chegou uma grande quantidade de pessoas negras trazidas à força do continente africano, arrancadas “do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil” (Freyre, 2000, p. 370 *apud* Jacinto, 2005, p. 18), para sustentar um modelo nefasto de economia colonial. Em condições humilhantes e degradantes, essas pessoas eram expostas no cais para serem vendidas como mercadoria, destinadas ao trabalho na monocultura, na construção dos casarios e em diversos serviços, inclusive aqueles considerados indignos pela elite branca portuguesa. Como

exemplifica Jacinto (2005), os negros:

Atuavam nos serviços domésticos e na prestação de serviços diversos. Numa sociedade em que os trabalhos manuais eram discriminados, a mão de obra de negros, livres ou escravizados, era essencial para o desenvolvimento das múltiplas funções que permeavam o cotidiano de São Luís, desde as mais simples até as mais especializadas. Carregavam água dos poços e fontes, recolhiam o lixo e os dejetos das casas para jogá-los em terrenos vazios ou no mar. Estes ainda transportavam seus senhores em cadeirinhas de arruar ou os guiavam em carruagens, evitando que sujassem seus pés e/ou longos vestidos, de acordo com a moda europeia, nas ruas lamacentas da cidade (Jacinto, 2005, p. 47-48).

É nesse contexto que se constitui o conjunto arquitetônico de São Luís, cuja influência portuguesa foi adaptada às condições climáticas locais. Esse acervo urbano ainda reflete, de maneira significativa, os traços estéticos, simbólicos e técnico-construtivos característicos do colonizador, bem como das mãos que o edificaram — os africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um patrimônio que preserva até os dias atuais as marcas da resistência e da presença da mão de obra escravizada na materialidade das suas edificações históricas.

1.1. Surgimento da arquitetura ludovicense

A formação da arquitetura característica do Centro Histórico de São Luís tem origem em uma lógica colonial europeia, remanescente dos séculos XVIII e XIX, de influência portuguesa, conforme aponta o IPHAN (2006). Esse patrimônio foi erguido por africanos escravizados, que incorporaram ao processo construtivo técnicas e saberes próprios — elementos esses que foram, em grande medida, apagados ou invisibilizados pela história oficial e pelo reconhecimento conferido de Patrimônio Cultural Mundial.

Como explica o arquiteto e professor brasileiro Günther Weimar (2014), a historiografia arquitetônica brasileira pouco menciona a participação ativa dos negros, pois está atravessada por um preconceito que relega a contribuição africana e indígena a papéis secundários, enquanto se privilegia o viés eurocêntrico.

[...] um grande preconceito que perpassa a cultura brasileira [...] até admitimos que os indígenas nos ensinaram a tomar banho todos os dias e que os negros são bons no embalo do samba e batem uma bola de deixar gringos boquiabertos [...] Uma coisa, no entanto, está fora de dúvida: cultura, só a europeia! O resto é adereço (Weimar, 2014, p. 9).

Neste contexto, o historiador Nóbrega de Jesus (2020), ao analisar a arquitetura paulista do século 18 e 19, destaca que a participação negra na construção desse espaço também foi historicamente pouco reconhecida. Embora trate especificamente da cidade de São Paulo, é possível realizar um paralelo entre as outras cidades coloniais que tiveram dinâmicas semelhantes, como São Luís. Ainda o referido autor afirma que a ausência foi

agravada pelo processo de institucionalização do patrimônio no Brasil, a partir da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente IPHAN, em 1937, pelo Decreto-Lei n.º 25, que denominou o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como “conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (Brasil, 1937, art. 1º), embora representasse um avanço institucional, o mesmo abriu brechas para que o contexto histórico e político à época privilegiasse as concepções hegemônicas europeia e escolhessem o que seria preservado e lembrado.

De acordo com Nóbrega de Jesus (2020), tal concepção foi apoiada pelo arquiteto Lúcio Costa que teve um papel atuante no SPHAN, sendo desde o início Diretor da Divisão de Estudos de Tombamentos, que sedimentou “um modelo historiográfico que definiu boa parte dos estudos sobre a história da arquitetura brasileira”, e que “[...] passou a deixar nítida sua postura em salientar que as bases da arquitetura brasileira estavam nas linhas arquitetônicas tradicionais portuguesas”, o que mostra a ausência nos estudos a menção da contribuição africana na construção das edificações, “pois a base de toda e qualquer construção epistemológica sobre o tema não poderia fugir de uma ideia pré-concebida, baseada na relevância decisiva da contribuição portuguesa” (Nóbrega de Jesus, 2020, p. 7).

Nesse sentido, Nóbrega de Jesus (2020) afirma que a arquitetura colonial brasileira não se reduziu a um subproduto de ordenanças de mestres portugueses, mas é também resultado da herança do “fazer-se” e da “experiência” africana. Sob esta ótica, podemos constatar que os africanos escravizados não incorporaram só sua força física muscular na arquitetura ludovicense, pois no momento em que ergueram essas edificações, empregaram nesse objeto “parte do seu conhecimento ou do seu modo de fazer” (Nóbrega de Jesus, 2020, p. 4). Como ressalta Weimer (2014, p. 227), que:

[...] os negros eram portadores de uma complexa e diversificada cultura que os europeus menosprezavam e, ao não a valorizarem, não podiam entender que por detrás de seus costumes e modos de vida se escondia uma evolução multissecular. Isso se refletia na surpreendente grande diversidade de profissões exercidas pelos escravos.

Em conformidade, o Museu Afro Digital do Maranhão (2015) enfatiza a contribuição dos artesãos africanos na construção da arquitetura maranhense.

Essas construções do passado foram realizadas com influência da arquitetura portuguesa e executadas pela mão de obra escrava que deixou marcas no trabalho do operário da construção e do artífice representado, sobretudo nas grades de ferro trabalhadas nas sacadas e nas bandeiras das portas e janelas (MUSEU AFRO DIGITAL DO MARANHÃO, 2015).

Nesse sentido, as primeiras casas foram construídas inicialmente com os conhecimentos e técnicas construtivas indígenas durante a invasão europeia e, posteriormente, erguidas pelas mãos africanas. Como aponta Andrès (2006), as casas, que ainda eram em sua maioria de taipa e cobertas de palha antes do último quartel do século XVIII, foram gradualmente substituídas por edificações de alvenaria de pedra argamassada, com cal marinha, óleo de peixe e emprego de madeira de lei.

O arquiteto urbanista e professor José Marcelo do Espírito Santo (2006) discorre que a construção das edificações de São Luís coincidiu com a implementação de medidas adotadas pelo Marquês de Pombal na reconstrução de Lisboa após o terremoto que devastou a cidade em 1755, as quais inovaram na forma de construir, projetando estruturas antissísmicas conhecidas como “gaiola pombalina”.

Gomes de Figueiredo, Varum e Costa (2012) afirmam que outra característica inovadora foi a introdução da padronização e modulação de elementos arquitetônicos pré-industrializados, como os madeiramentos e a carpintaria (estrutura da gaiola e telhas), ferragens, vergas e ombreiras em pedra lioz, utilizados para garantir maior rapidez e segurança na construção de moradias destinadas a abrigar a população de Lisboa. Conforme argumenta Espírito Santo (2006), esse modelo português de construção foi aplicado e adotado em São Luís.

Esse resultado plástico originou-se das medidas normatizadoras propostas pela equipe de engenheiros e arquitetos a serviço de Pombal na reconstrução de Lisboa. Aproximaram-se aqui os modelos portugueses utilizados na reconstrução da chamada Baixa Pombalina dos modelos adotados em São Luís, notados e registrados por muitos dos viajantes que passaram pela cidade nas décadas posteriores (Espírito Santo, 2006, p. 72).

Espírito Santo (2006) também aponta que foi nesse período que chegaram a São Luís, como contrapeso dos navios mercantes de Lisboa, as pedras de lioz utilizadas no calçamento da cidade e aplicadas na construção de soleiras, batentes, parapeitos e sacadas, que compõem o acervo arquitetônico local. Nesse contexto, também ocorreram as primeiras remessas de azulejos à cidade, “para utilização nos novos edifícios construídos a partir do desenvolvimento econômico, financiado por comerciantes portugueses ligados às atividades da Companhia Geral de Comércio” (Alcântara, 1980 *apud* Espírito Santo, 2006, p. 73). O referido autor destaca ainda que, tradicionalmente, os azulejos eram utilizados na arquitetura lusitana nos:

Interiores das edificações como painéis ou tapetes murais, registros e alminhas, figuras de convite, albarradas e alizares, em São Luís do Maranhão, a azulejaria passou a fazer parte da composição da fachada das edificações, numa tradição técnica e decorativa que “retornou” para Lisboa e passou a ser conhecida como “fachada à brasileira” tanto em Lisboa como principalmente no Porto (Espírito

Santo, 2006, p. 73).

Enquanto, em São Luís, os azulejos foram adaptados à realidade local, sendo aplicados nas fachadas das construções como forma de proteção contra a umidade e o clima tropical da cidade — funcionando como isolante térmico e contribuindo para a preservação das edificações. Lopes (2008) também indica que outra adaptação tecnológica à nossa realidade foi “as esquadrias de madeira de fundo, substituindo pedras por frisos de argamassa em torno de portas e janelas ou apropriando-se da tipologia arquitetônica e enriquecendo-a com novas variações” (Lopes, 2008, p. 29).

Nesse sentido, Gomes de Figueiredo, Varum e Costa (2012) explicam que, entre as características do Barroco Pombalino que contribuíram para compor a arquitetura maranhense, destacam-se:

[...] o alinhamento dos imóveis nos limites frontais e laterais do lote, assim como a composição de fachada semelhante à modulação pombalina, na abertura e ritmo das envasaduras dos vãos de portas e janelas. [...] o sistema construtivo do tipo gaiola, com amarração em cruz de Santo André. [...] A semelhança das edificações da Baixa Pombalina, em São Luís, o pavimento térreo é formado por paredes-mestras, em pedra argamassada com cal, e pilares ligados por arcos, não sendo identificado nenhum caso com abóbadas [...]. Nos sobrados e solares dessa época, a presença de elementos arquitetônicos em cantaria de lioz, pré-dimensionados com medidas padronizadas, importados em navios procedentes de Lisboa, tais como: ombreiras e vergas de portas e portadas, socos e cunhais (Gomes Figueiredo; Varum; Costa, 2012, p. 51).

Conforme Lopes (2004), entre as tipologias arquitetônicas incluíam-se: a porta e janela, a meia morada, a morada inteira, o sobrado — com mais de um pavimento, com ou sem mirante —, além de 3/4 de morada e os solares.

1.2. As tipologias e os elementos da fachada colonial ludovicense.

Segundo Espírito Santo (2006), compreende-se por tipologia o estudo das classificações de inúmeros tipos edifícios reconhecidos nas construções arquitetônicas. Nesse sentido, o autor destaca que o *tipo* é uma estrutura abstrata e lógica que permite comparar e agrupar edificações diferentes a partir de características em comum, possibilitando “classificá-los tendo como base a análise de um acervo existente” (Espírito Santo, 2006, p. 30).

Nesse contexto, o arquiteto italiano Aldo Rossi (2001) discorre que o tipo está ligado às formas de viver e às práticas do cotidiano, sendo seu conceito algo complexo e permanente: uma projeção lógica que antecipa e constitui a forma arquitetônica. Ele descreve o tipo como uma constante que pode ser encontrada em diversos fatos arquitetônicos e

urbanos.

[...] tipo, for uma constante, poderá ser encontrado em todos os fatos arquitetônicos. Também é, por conseguinte, um elemento cultural e, como tal, pode ser procurado nos diversos fatos arquitetônicos; a tipologia torna-se assim, amplamente, o modelo analítico da arquitetura, podendo ser identificada melhor ainda no nível dos fatos urbanos (Rossi, 2001, p. 27).

Rossi (2001, p. 25) destaca, ainda, que, embora o tipo seja uma constante e se apresente como uma forma de atender às “necessidades e aspirações de beleza” de uma sociedade definida, mesmo definido, não se abarca apenas a composição formal, mas dialoga e interage “com a técnica, com a função, com o estilo, com o caráter coletivo e o momento individual do fato arquitetônico” (Rossi, 2001, p. 27).

Nesse sentido, o conjunto arquitetônico de São Luís, sobretudo seu núcleo histórico, apresenta características tipológicas que refletem tanto a herança cultural portuguesa quanto os saberes aplicados pelos africanos nas construções dessas edificações, adaptadas à realidade local, integrando-se ao tecido urbano original da cidade e evidenciando a permanência de certos tipos reconhecidos na arquitetura ao longo do tempo. Dentre essas, destacam-se as habitações, sendo os tipos mais difundidos à época as casas térreas — porta e janela, meia-morada, morada inteira, morada e meia, $\frac{3}{4}$ de morada —, além dos solares e sobrados.

Essas tipologias arquitetônicas foram erguidas nos lotes previamente destinados à construção, de acordo com a malha urbana estabelecida no século XVII. Os arquitetos e urbanistas Brandão e Peixoto (2019) apontam que, até esse período, as dimensões dos lotes “eram de cinco braças de frente por quinze de fundo, com poucas variações e mostravam-se no alinhamento das ruas” (Brandão; Peixoto, 2019, p. 6). A partir do século XIX, esses lotes passaram a apresentar variações maiores de tamanho e algumas irregularidades, mas, seguindo o traçado inicial da cidade, são descritos como “de quinze braças de frente por trinta e dois de fundo, de dezessete de frente por cem de fundo, de cem de frente por quarenta e cinco de fundo, variando sempre conforme os usos e por quem iria doar ou comprar estes lotes” (Idem, 2019, p. 6).

Os autores Brandão e Peixoto (2019) afirmam que essa variação permitiu o avanço tipológico da cidade, possuindo uma importância significativa no conceito da morada ludovicense.

Foi esta variação no tamanho dos lotes que permitiu a evolução tipológica da cidade. Tal variação tem uma importância tão significativa no conceito da morada ludovicense que a associação dos nomes destas moradas está diretamente ligada à sua definição, ou seja, a sua definição tipológica está diretamente associada à sua significação. Sendo comum alguém dizer que fulano mora numa porta e janela próximas ao beco tal, ou que sicrano reside em uma morada inteira de fachada azulejada. São significações que já conceituam a moradia a partir da sua tipologia.

Onde se sabe de imediato quantos vãos existem naquela fachada (Brandão; Peixoto, 2019, p. 06).

Sob essa perspectiva, Jacinto (2005) observa que essas edificações, principalmente os solares e sobrados, representavam os elementos principais desse padrão de distinções de moradias, visto que materializavam, na paisagem urbana, o poder social das elites, que ornamentava as calçadas com pedras de cantaria vindas da Europa e com gradis, a fim de mostrar sua posição social.

Nesse sentido, a formação da paisagem urbana da cidade com seus casarões e casas térreas ultrapassa a estética e assume um papel central na disputa de poder e classe social ao organizar o espaço a partir das hierarquias sociais, raciais e econômicas. Conforme o arquiteto e urbanista Francisco Fuzzetti Viveiros Filho (2006), o acervo arquitetônico da urbe, tanto comercial quanto habitacional do centro histórico de São Luís, não era visto apenas em sua materialidade, mas por sua expressão sociocultural, que definia o caráter patriarcal, escravocrata, agroexportador, extensivo a toda a cidade e presente em seus sobrados e solares.

Portanto, as moradas, com seu tamanho e sua condição mais ou menos imponente, não estavam condicionadas apenas à situação econômica do proprietário, mas sim conforme o nível social, que não se limitava apenas ao seu espaço privado, mas se estendia à rua, que atuava como uma continuidade das moradas e como lugar de interação social, onde as relações sociais entre os indivíduos exigiam um tratamento diferenciado de acordo com sua situação social.

De modo que até a forma como os elementos característicos, tais como o tamanho da morada, o número e a disposição dos cômodos e seu estilo de fachada com azulejos, grades e portas e janelas elaboradas, validava o poder de ostentação. Logo, as variações tipológicas das habitações sinalizavam e reafirmavam a condição social de cada indivíduo na sociedade colonial ludovicense e mostravam-se como um código simbólico de segregação.

Sendo assim, esse caráter marcava um contraste desigual nas proximidades ou mesmo na mesma rua entre a imponente e a beleza dos grandes casarões e as casas mais simples habitadas por escravizados, libertos e pobres que, na maioria das vezes, ocupavam os becos e próximos à fonte de água da cidade, como nos “becos do desterro e da lapa, na fonte das pedras e nas ruas das barraquinhas, crioulas e formosa (atual Rua Afonso Pena)” no Centro Histórico de ludovicense (Monteiro, 2015, p. 43).

De modo semelhante, Jacinto (2005) descreve que as moradas se encontravam no bairro da Praia Grande e nas proximidades das fontes e igrejas, sendo habitadas pela elite portuguesa, seus escravos e trabalhadores livres. Entretanto, a autora aponta que, nas áreas

mais distantes da cidade, eram construídas casas mais humildes, servindo como moradas “aos menos aquinhoados e completando a paisagem da cidade” (Faria, 1998, p. 78 *apud* Jacinto, 2005, p. 46).

Isso, de certa forma, corrobora com a visão de Ibáñez (2016), segundo a qual a “cidade colonial [...] nasceu segmentando, fragmentando, estratificando a população em seu ordenamento urbano” (Ibáñez, 2016, p. 303). Para o autor, o bairro era destinado à elite portuguesa branca, com seus casarões, igrejas, segurança militar e palácios; e, para além dos limites urbanos — ou seja, na zona rural — encontravam-se os indígenas expulsos de suas terras, os africanos libertos e os fugitivos. Persiste, até os dias atuais, a segregação e segmentação do espaço impostas pelo modelo colonial.

Nesse sentido, a tipologia *porta e janela* (Figura 2.1) apresenta na fachada apenas dois vãos voltados para a rua — uma porta e uma janela. De formato simples e modesto, era ocupada por pessoas de menor poder aquisitivo e localizava-se mais próxima do porto, o que revela formas de habitar ligadas às condições sociais e espaciais da época.

O tipo ‘porta e janela’ compreende: uma sala; um quarto dependente. Passagem obrigatória para a varanda; a varanda; e a cozinha, em uma pequena ‘puxada’ fazendo corpo com a varanda. Algumas vezes, nas construções ainda mais modestas, estão localizados na própria varanda: o fogão e o indispensável forno de barro. Aqui, o fato de o quarto ser passagem obrigatória justifica-se. A varanda era a casa de se viver, onde tudo se fazia, até a sesta. A mulher vivia no quarto, na varanda e na cozinha. Os estranhos não passavam da sala, cuja finalidade era a de receber (Barreto, 1938, p. 195 *apud* Espírito Santo, 2006, p. 82).

Espírito Santo (2006) chama a atenção para o processo de padronização dos elementos pré-fabricados, instaurado pela equipe técnica do Marquês de Pombal em Lisboa, adotado no desenvolvimento urbano de São Luís. Segundo o autor, esses elementos, “atrelados a um projeto de padronização das fachadas pombalinas, determinaram a multiplicação deste tipo básico, a *porta e janela*, nas tipologias seguintes, a *meia morada e morada inteira*” (Espírito Santo, 2006, p. 85).

A casa térrea *meia morada* (Figura 2.2) corresponde a três vãos na fachada — uma porta em uma das extremidades e duas janelas de um dos lados. A parte interna é dividida em cinco cômodos: sala, dormitório, varanda, cozinha e dependência de serviço. Conforme Espírito Santo (2006), esse tipo de morada era comumente ocupado por funcionários públicos com salário razoável e pequenos comerciantes — em outras palavras, pessoas “que estavam começando a vida e se preparando para aumentar a família e os recursos” (Macedo, 2001, p. 26, *apud* Espírito Santo, 2006, p. 86) — para, no futuro, habitarem uma morada inteira, que possuía mais compartimentos e era mais confortável.

O tipo ‘meia morada’ caracteriza-se pela independência do quarto e da sala e,

consequentemente, pelo maior comprimento da varanda. Em uma das extremidades do prédio aparece o corredor. A sala tem porta para o corredor, e o quarto para a varanda. A parte íntima do prédio, entre a sala e o quarto, prolonga-se transversalmente ao corredor, onde há uma porta com bandeira. [...] Externamente, o prédio tem uma porta de entrada para o corredor e duas janelas na sala (Barreto, 1938, p. 195 *apud* Espírito Santo, 2006, p. 85).

A $\frac{3}{4}$ *de morada* (Figura 2.3) apresenta, em sua fachada, quatro vãos — uma porta na parte central da fachada, com uma janela de um lado e duas janelas na outra lateral. “A distribuição dos ambientes em planta baixa é semelhante à da meia-morada, acrescida de dois pequenos ambientes na lateral do corredor, correspondente ao acréscimo de uma janela na fachada” (Gomes de Figueiredo; Varum; Costa, 2012, p. 60).

Enquanto a *morada inteira* (Figura 2.4) apresenta, na composição da fachada, cinco vãos — sendo uma porta central com duas janelas de cada lado. A parte interna era constituída “de um corredor central ladeado por duas salas e dois dormitórios, varanda, correr e dependências” (Gomes de Figueiredo; Varum; Costa, 2012, p. 60). Já a *morada e meia* (Figura 2.5) é um tipo de casa térrea maior, que apresenta sete vãos na fachada — uma porta com seis janelas, sendo duas de um lado e quatro do outro. A distribuição interna é igual à da morada inteira, acrescida de duas janelas

Figura 2: Exemplos de tipos arquitetônicos de casas térreas mais comuns encontradas no Centro Histórico de São Luís, MA.



1. Porta e janela



2. Morada e meia

3. $\frac{3}{4}$ de Morada

4. Morada e Inteira



5. Morada e meia

Fonte: Acervo pessoal/Google Maps, 2025.

Legenda: 1. Rua da Palma; 2. Rua da Palma, 393; 3. Rua da Horta, 207;
4. Rua da Palma, 559; 5. Rua da Palma, 315.

Em relação ao **sobrado** (Figura 3), trata-se de edifícios com até quatro pavimentos, com grandes janelas e sacadas em lioz, acompanhadas de guarda-corpos com gradis de ferro fundido ou forjado. Corresponde a um tipo arquitetônico misto, comercial-residencial, sendo o térreo geralmente utilizado para fins comerciais, enquanto a parte superior era de uso exclusivo das residências. Gomes de Figueiredo, Varum e Costa (2012) relatam que, em alguns sobrados, existiam mirantes, subsolos e fachadas revestidas com azulejos e, além disso, a:

Sua fachada principal apresenta aspecto sóbrio, com elementos arquitetônicos

menos elaborados, tais como: portas com ombreiras em cantaria de lioz ou molduras em argamassa, vãos em vergas retas, abatidas ou em arco pleno, cheios e vazios ritmados, cunhais, balcões sacados isolados e corridos em pedra lioz, guarnecidos por guarda-corpo em gradis de ferro forjado ou fundido. [...] implantação sem recuos frontais e laterais, projetando-se no lote urbano em forma de “L”; “C”; “O” ou “U”, formando os pátios internos, que permitem a ventilação e iluminação da varanda posterior, e indiretamente das alcovas, por meio das bandeiras em madeira vazadas (Gomes de Figueiredo; Varum; Costa, 2012, p. 59).

Figura 3: Sobrado como tipologia arquitetônica mista, comercial-residencial.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Os *solares* (Figura 4), conforme Gomes de Figueiredo, Varum e Costa (2011), são edificações tipicamente residenciais, construídas pela burguesia nos séculos XVIII e XIX, que apresentam detalhes sofisticados, representando a posição social e econômica de seus proprietários. Luís Phelipe Andrés (2012) define os solares como um desdobramento dos:

sobrados residenciais erguidos pelas classes abastadas do século XVIII, com suntuosidade e apuro no acabamento, apresentando portais em pedra, alguns de feições neoclássicas, com frontões triangulares, balcões sinuosos, sacadas em cantaria de lioz e guarda-corpos em gradis de ferro forjado ou fundido. Internamente, no pavimento térreo, um grande vestíbulo, com piso geralmente decorado com uma combinação de seixos de rio e lajes de lioz, dá acesso à escada principal que conduz aos pavimentos superiores, onde a família habitava, pois o térreo era destinado ao abrigo de carruagens e dependências de serviços (Andrés, 2012, p. 50).

Figura 4: Solar da Baronesa de Anajatuba, tipologia exclusivamente residencial, história em São Luís, MA.

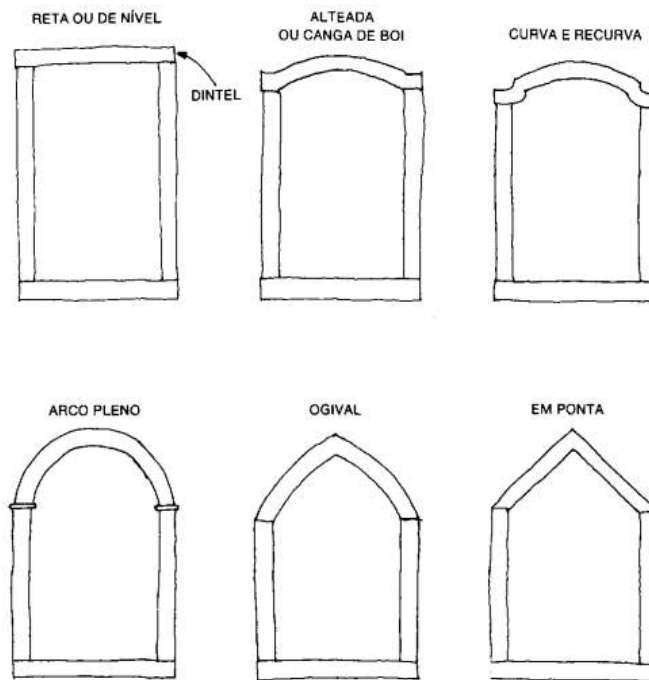


Fonte: Iran Peixoto, 2021.

1.3. Pelas fachadas de São Luís: os vãos, grades, balcões e azulejos

Na arquitetura, os vãos são as aberturas realizadas em uma parede, podendo ser classificados conforme sua função. Dentre os mais importantes, geralmente, estão os vãos das portas, portadas, janelas, óculos e seteiras. Eles têm como função permitir a ventilação, a iluminação e a circulação de ar entre os ambientes. Para isso, é necessário que os vãos sejam reforçados com elementos compositivos estruturais adequados, denominados vergas, ombreiras e peitoris.

Segundo o arquiteto Olavo Pereira Silva Filho (2010), sobressaem, nas construções tradicionais do Maranhão, as vergas retas e as vergas curvas (Figura 5) — de arco pleno ou de meia-volta, os arcos abatidos ou alteados (canga de boi), os arcos quebrados ou ogivais e, raramente encontrados, os arcos lanceolados.

Figura 5: Tipos de vergas.

Fonte: Ávila, Gontijo e Machado, 1979, p. 96.

- **As esquadrias**

Os vãos — em especial as janelas e as portas (Figura 6), que compõem um dos repertórios de vedações presentes na arquitetura colonial civil de São Luís — possuem algumas variações tipológicas que, na maioria das vezes, passam despercebidas ao olhar de indivíduos menos curiosos. Silva Filho (2010) evidencia os tipos de janelas e portas encontradas no conjunto arquitetônico ludovicense. Dentre os tipos de janelas, destacam-se o peitoril fechado ou vazado — os mais comuns, com duas folhas — e “as janelas rasgadas por inteiro à feição de porta, constituídas de peitoril entalado. *Janela rasgada* é termo também usual para as portas de balcão ou de púlpito” (Silva Filho, 2010, p. 106).

As portas, conforme Silva Filho (2010), são elementos de vedação que permitem a entrada nos ambientes, diferentemente das janelas, pois não possuem peitoril nem assentos, mas soleiras. Ainda segundo o autor, no Centro Histórico de São Luís, as portas externas são formadas por tábuas de madeira maciça, cuidadosamente alinhadas às janelas nas fachadas, possuindo vedações de diversas formas. Dentre as mais comuns estão as de almofadas, calhas e venezianas. Em relação às portadas ou portais, são portas mais elaboradas, de proporções maiores, geralmente com sobrevergas ornamentadas.

Gomes Figueiredo, Varum e Costa (2011) apontam que as portadas “possuem, em muitos solares, ornados (frontões triangulares, guirlandas, brasões) de sobrevergas

trabalhadas em lioz” (Gomes Figueiredo; Varum; Costa, 2011, p. 90). Em algumas fachadas das edificações do centro de São Luís, apresentam-se óculos e seteiras, que são pequenas aberturas cuja função é iluminar e ventilar o ambiente.

Figura 6: Exemplos de esquadrias (porta e janela) e vergas.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A maioria das portas e janelas das casas térreas, sobrados e solares possuía bandeiras (Figura 7) — elemento de “vedação que fecha a parte superior de uma porta ou janela” (Silva Filho, 2010, p. 101). Essas bandeiras podiam ser de folhas cheias ou vazadas; fixas, móveis ou mistas; de vidro, madeira ou gradil de ferro. Em algumas, é comum a presença da data de construção do imóvel e das iniciais dos proprietários. A essas esquadrias integram-se outros elementos que ajudam a compor a identidade visual arquitetônica das edificações históricas de São Luís, como os balcões, os gradis e os azulejos.

Figura 7: Bandeira com vidros coloridos, em madeira vazada e gradil de ferro.

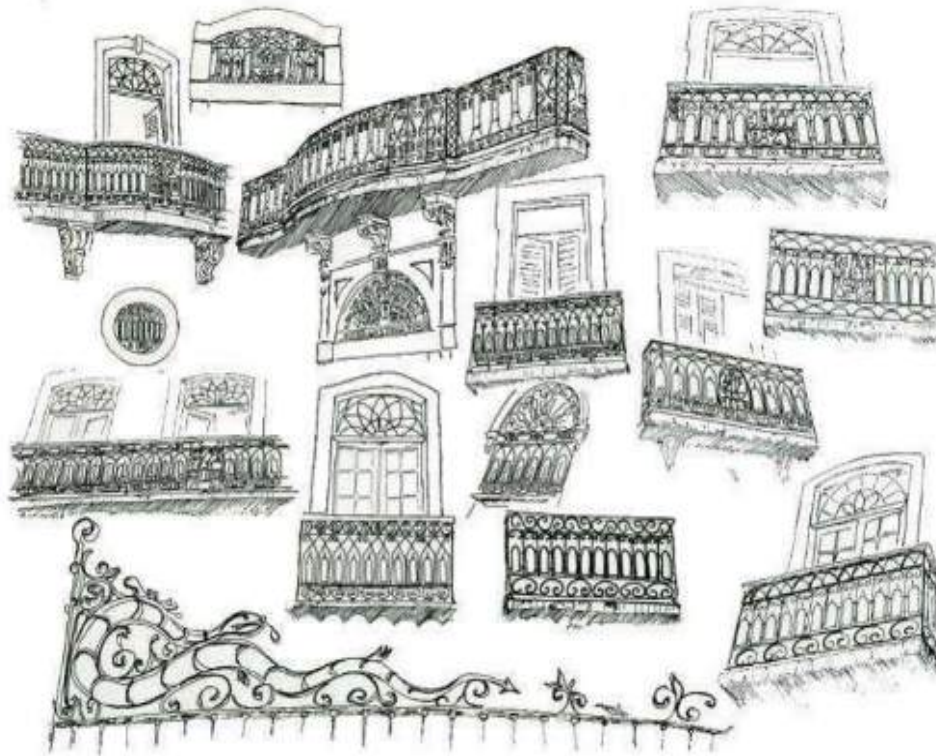


Fonte: Gomes de Figueiredo; Varum; Costa, 2011, p. 92.

- **Os balcões**

Segundo Silva Filho (2010), os balcões eram espaços que se projetavam para fora da fachada, em continuidade às portas de um sobrado, guarnecidas por grades de ferro forjado. “Em forma de fita de seção retangular, os balcões apresentam diversificadas composições, muitas delas variando em torno de um mesmo tema” (Pereira, 1986, p. 72 *apud* Costa; Maia; Maia Filho, 2024, p. 16). Além disso, apresentavam os tipos de balcões isolados, corridos e abaulados, com sua bacia esculpida em pedra de lioz portuguesa (Figura 8).

Figura 8: Tipos de balcão e gradis.



Fonte: IPHAN, 2005, p. 59 *apud* Vasconcelos, 2015, p. 219.

Destacavam-se nas fachadas com suas sacadas e grades de ferro batido, arrematadas por corrimãos de madeira, funcionando como espaços de ventilação, iluminação, observação e a ser observado. Como ressalta Silva Filho (2010), os balcões:

[...] acentuam o caráter igualitário no uso das casas e sobrados, fazendo essa conexão de ver e de ser visto. Dos balcões se participava de cortejos religiosos ou de festas profanas. Formas arquitetônicas e urbanísticas produzidas com gosto e qualidade técnica. Vãos não apenas de iluminação ou ventilação, mas também de chegar fora, de saber do movimento da rua ou de mostrar presença (Silva Filho, 2010, p. 115).

- **As grades**

Os gradis de ferro presentes nos casarios do Centro Histórico de São Luís, de acordo com Costa, Maia e Maia Filho (2024), apresentam marcas da influência africana na composição dos desenhos que os ornamentavam, “adicionando camadas de significado cultural e histórico à paisagem da arquitetura da região” (Costa; Maia; Maia Filho, 2024, p. 09), os quais revelavam formas de resistir e de preservar sua espiritualidade e cultura em meio à opressão do colonizador.

Esses desenhos, segundo os autores, utilizados nos gradis, principalmente nos balcões e portas, remetem aos *Adinkra*, sendo o padrão mais recorrente o *Sankofa*, representado na figura de um pássaro (Figuras 9 e 10) “com a cabeça olhando para trás, retirando um ovo das costas, ou como um coração” (Silva, 2023, p. 42), que significa, na mitologia Akan, “voltar e pegar” – “*san*”: voltar, refazer os passos, voltar às raízes; “*ko*”: ir; “*fa*”: tomar, apreender. “Voltar ao passado para construir o futuro” (Willis, 1998, p. 189 *apud* Silva, 2023, p. 43).

Figura 9: Adinkra Sankofa em formato de coração ocidental.



Figura 10: Adinkra Sankofa, o pássaro.



Fonte: Nascimento e Ge, 2023, p. 27-28, *apud* Silva, 2023, p. 43.

Segundo a turismóloga e afro-educadora Jéssica Cerqueira Santos (2016), esses padrões, cuidadosamente moldados nos gradis das varandas das edificações, carregavam elementos simbólicos da cultura ancestral africana. Eles não se limitavam apenas à sua funcionalidade e ornamentação estética, mas funcionavam também como um canal de comunicação entre os africanos, permitindo-lhes transmitir mensagens sem que o colonizador soubesse.

A população negra escravizada atuou firmemente pela sua libertação, porém quando essa possibilidade ainda parecia irreal, sua resistência sempre foi algo nítido entre os escravizados, que ao ter sua força de trabalho e seus corpos submetidos ao trabalho forçado e a violência, usou de suas memórias e raízes na realização destes trabalhos, tornando-os um espaço de resistência, como, por exemplo, os africanos ferreiros que esculpiram em seu trabalho símbolos de resistência, como uma variação de um ideograma adinkra, o “sankofa” (Cerqueira, 2016).

Os gradis possuíam uma diversidade de padrões, apresentando formas únicas e

diferenciadas que embelezavam e enriqueciam visualmente as fachadas dos casarios. Serviam como uma barreira física de proteção e eram utilizados em janelas, balcões, portas, portadas, óculos e esteiras, indo desde formas simples até as mais elaboradas. Como descrevem Costa, Maia e Maia Filho (2024), “esses gradis de ferro cumpriram uma função prática de segurança e ornamentação; contudo, refletiram também a prosperidade econômica e a condição social dos proprietários das residências coloniais maranhenses” (Costa; Maia; Maia Filho, 2024, p. 12).

- **Azulejos**

São um dos elementos que mais se destacam dentro do acervo que forma a tipologia civil do Centro Histórico de São Luís. Importados em sua maioria de Portugal, conferiam sofisticação e elegância às fachadas e aos interiores das moradas maranhenses. Esses revestimentos cerâmicos serviam não só para embelezar as fachadas, mas também para proteger as paredes contra a umidade e o clima quente da cidade.

Silva Filho (2010) enfatiza que “entre os revestimentos, o azulejo é o que melhor responde às condições climáticas, conferindo notória personificação à arquitetura da região” (Silva Filho, 2010, p. 132). Com uma gama variada de padrões — em sua maioria de motivos florais e geométricos —, os azulejos, em certos casos, apresentavam pequenas variações em seus ornatos (Figura 11).

Entre os motivos fitomórficos predominam a flor-de-lis, o acanto e a videira, com ocorrência da roseira, do pinho e de plantas aquáticas. Seguem-se os geométricos ou enxaquetados de influência hispano-mourisca; os meandros gregos, as laçarias mudéjares, ou caixilhos compostos, concorrentes dos anteriores; os de luz e sombra; os famosos estrela e bicha; os marmoreados e os monocromáticos desadornados. Decorações com elementos antropomórficos ou zoomórficos são raras, sendo mais comuns no formato de painéis temáticos. Outros, sem decoração, são brancos, azuis-claros, rosas ou amarelos, além dos marmoreados (Silva Filho, 2010, p. 157-159).

Quanto ao seu tamanho, apresentavam, geralmente, dimensões de 13,5 cm x 13,5 cm. Alguns possuíam formatos retangulares e bisotados, com medidas de 9,25 cm x 18,5 cm ou 11,8 cm x 18,4 cm. Já as guarnições, segundo Silva Filho (2010), apresentam dois formatos básicos: com peças de aproximadamente 6,75 cm x 13,5 cm e cantos de 6,75 cm x 6,75 cm, ou 13,5 cm x 13,5 cm, com cantos das mesmas dimensões.

Figura 11: Azulejos.



Fonte: IPHAN, 2005, p. 59 *apud* Vasconcelos, 2015, p. 224.

Portanto, da cidade colonial portuguesa preserva-se até hoje a malha urbana proveniente do século XVII, bem como seu conjunto arquitetônico remanescente dos séculos XVIII e XIX. Além disso, de acordo com Lopes (2004), ainda permanecem alguns usos, como praças, mercados e habitações, existentes desde o início do século XIX. No decorrer do século XX, esses elementos foram objeto de debates e de políticas de preservação municipais, estaduais e federais, que culminaram no reconhecimento do título de Patrimônio Cultural Mundial.

2. CONSTRUINDO CONEXÃO ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.

2.1. Memória, identidade e patrimônio: caminhos entrelaçados.

Quando pensamos em patrimônio cultural, logo o vinculamos à memória e à identidade. Nesse sentido, a história Sandra Pelegrini (2007) afirma que o patrimônio cultural é o lugar onde as memórias e as identidades tomam formas e se materializam, o que evidencia o entrelaçamento entre esses conceitos, fundamentais para pensar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para uma educação patrimonial.

Nesse contexto, as memórias são tudo aquilo que nosso cérebro capta, retém, exclui ou guarda de sensações, sentimentos, experiências e vivências ao longo do tempo e que, para o sociólogo Atila Tolentino (2013, p. 07), “[...] por um motivo ou outro, escolhemos para guardar”. Dessa forma, as memórias são essenciais a um grupo porque estão atreladas à construção de sua identidade, sendo o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de continuidade e de experiência.

Conforme o sociólogo e historiador austríaco Michael Pollak (1992), a memória é algo dinâmico, construído social e coletivamente, que dá sentido a quem somos e à nossa relação com o ambiente, sendo, portanto, um campo constante de conflitos e negociações. Atravessada por essa dinâmica, a memória se dá de forma individual e coletiva, constituída a partir de acontecimentos vividos pessoalmente e herdados, de pessoas, personagens e, por fim, dos lugares de memória. Para Pollak (1992), tanto a memória quanto a identidade possuem uma ligação fenomenológica:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak 1992, p. 204).

Portanto, a memória é essencial para a construção da identidade dos sujeitos, pois esta não pode ser concebida de forma dissociada da memória. A identidade é construída com base em tudo aquilo que o sujeito experimentou, vivenciou, aprendeu e registrou. Conforme a educadora, pesquisadora e escritora no campo da didática e interculturalidade Vera Candau (2012, p. 840), “é a partir de múltiplos mundos classificados, ordenados e nomeados em sua memória [...] que um indivíduo vai construir e impor sua própria identidade”. Ou seja, é a partir dos “mundos” com os quais ele interage e conhece que o sujeito constitui sua

identidade, sendo este um processo ativo de construção e reconstrução de si, no qual o sujeito classifica, nomeia, ordena e dá sentido para se afirmar no mundo.

Candau (2012) chama a atenção para as relações que a memória e a identidade mantêm com o tempo, e afirma que “a maneira pela qual o pensamento classificatório vai se aplicar à categoria de tempo será fundamental [...], pois as representações da identidade são inseparáveis do sentimento de continuidade temporal” (Candau, 2012, p. 84). A identidade, nesse caso, é construída em uma linha temporal, em um processo contínuo da memória.

Segundo a conservadora e restauradora patrimonial Isabel Torino (2013), a memória e a identidade, juntas, são capazes de influenciar os sentidos e a percepção, proporcionar a organização social e unificar indivíduos, mantendo-os relacionados e apoiados em símbolos culturais familiares. Nesse sentido, para Tolentino (2013, p. 07), a identidade é “um sentimento de um indivíduo ou grupo em pertencer a uma determinada região, prática social, ideia ou sistema de valores”. Etimologicamente, a palavra *identidade*, do latim *identitate*, denota a qualidade daquilo que é igual ou semelhante³. Refere-se a um conjunto de atributos que diferenciam um sujeito ou uma comunidade, como traços físicos, idade, etnia, classe social ou orientação política.

Entretanto, a identidade, assim como a memória, não é algo fixo, estando intrinsecamente ligada à cultura, que constitui a base para sua formação, moldando-a conforme as práticas sociais e os costumes ao longo do tempo. O sociólogo britânico-jamaicano Hall (2006) aponta o caráter mutável, fragmentado e, por vezes, contraditório da identidade dos sujeitos, influenciada pelas transformações sociais, políticas e culturais. Ele define a identidade como uma (re)construção, uma:

[...] ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente [...] (Hall, 2006, p. 12-13).

Nesse contexto, as historiadoras Andressa Barros e Melissa Vicente (2001) destacam que os sistemas culturais que nos cercam — os símbolos, as classificações, os aspectos material e imaterial, assim como os bens culturais e patrimonializados — participam ativamente do processo de construção das identidades individuais e coletivas das pessoas e

³ Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/portugues-ingles/identidade>.

das comunidades, o que acaba por despertar, de forma contínua, o pertencimento, a memória e a identidade. As autoras revelam que a concepção de identidade é:

Proveniente de um acervo de referências que, ao longo do espaço-tempo, acaba por moldar nossa própria identidade, o que não quer dizer que seja algo estático e determinante, mas mutável, representado por flutuações e modificações. Além do mais, é através dessas referências, individuais e coletivas, que nos é despertada a sensação de pertencimento (Barros e Vicente, 2021, p. 70).

Para Barros e Vicente (2021), são essas referências, tanto individuais quanto coletivas, que despertam a sensação de pertencimento e que, por sua vez, constituem a identidade cultural, baseada em um conjunto de relações e identificações com diversos fatores históricos.

Entretanto, Tolentino (2013) argumenta que a identidade cultural é formada a partir do confronto e da comparação da visão de mundo com o diferente — entre o “eu” e o “outro” — ou seja, das diferentes identidades. Logo, a memória e sua relação com a identidade são fundamentais para compreendermos o patrimônio cultural. Para o autor, o patrimônio cultural se constitui por um conjunto de manifestações, realizações e representações, que se expressa em todos os espaços da vida e nas formas de ser e fazer de um povo ou de uma comunidade.

[...] nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano, está pautado em nossas memórias, forma a nossa identidade e a dos outros e determina os valores de uma sociedade. É ele que nos faz ser o que somos, individualmente ou em grupo (Tolentino, 2013, p. 07).

Nesse contexto, a noção de patrimônio cultural, com o sentido que conhecemos atualmente, foi historicamente construída em meio às tensões sociais, disputas, divergências e exclusões sobre quais bens culturais seriam reconhecidos e preservados ao longo do tempo. A própria concepção do termo também é atravessada por disputas até hoje entre instituições e autores, que defendem visões, muitas vezes conflitantes, sobre o que deve ser patrimônio e quem tem autoridade para a sua seleção e preservação. Como resultado, geram conflitos entre si, que acabam provocando situações, entre eles, abandonos, entraves para o tombamento ou registro, disputas judiciais que dificultam a criação de políticas públicas patrimoniais consistentes.

Inicialmente, o conceito de patrimônio estava relacionado à “herança paterna”, “riqueza” e limitava-se à elite aristocrática no período romano, ou seja, para os romanos, o patrimônio aludia “a tudo o que pertencia ao pai, *pater* ou *pater familias*, pai de família” (Funari; Pelegrini, 2006, p. 11). Com o passar dos séculos, o significado da noção de patrimônio modifica-se a partir da França e se amplia pela primeira vez para as obras de arte, edifícios e monumentos que representavam um passado de valor histórico de um determinado

grupo e, por isso, precisavam ser guardados e preservados como símbolo da nação. Segundo a socióloga e educadora Joseane Brandão (2015), essa noção de patrimônio emergiu em meio às narrativas históricas e ao processo de construção de uma identidade nacional: delineava-se a ideia de Patrimônio Nacional.

Diante disso, “os Estados nacionais resultaram de processos, ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, que envolveram disputas e estratégias diversas para o estabelecimento de um sentimento de cultura partilhada entre os membros da nação” (Brandão, 2015). A autora pontua que os “bens que formam o patrimônio histórico e artístico viriam a objetivar, conferir realidade e legitimar” (Brandão, 2015) a identidade nacional. Ou seja, tratava-se de criar uma “comunidade imaginada” (Anderson, 1983 *apud* Hall, 2006, p. 51), um sentido de nação compartilhado por todos. Com isso, as nações passaram a criar e inventar seus próprios patrimônios: bibliotecas, museus, edifícios, monumentos, obras de arte e todo acervo que fosse capaz de objetificá-la e legitimá-la. Posteriormente, são acrescentadas ao termo patrimônio as palavras histórico e artístico, restringindo ainda aos bens de cultura material.

A antropóloga social Nayala Duailibe (2012) enfatiza que tanto o conceito quanto a categoria de patrimônio estão enraizados em discursos colonialistas, cujos contornos estão articulados ao processo de formação identitária, inseridos em uma lógica nacionalista homogênea, que promove (re)leituras de resgate do passado, transportando-o para um cenário de saudosismo — algo que ainda observamos, atualmente, em relação ao patrimônio arquitetônico.

Contudo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, conforme a historiadora Barreto e a bióloga Lizandra Soares (2021), grupos passaram a questionar os ideais que haviam sido disseminados e a criticar as desigualdades. Toda essa contestação se somou à criação da ONU e da UNESCO. O tema favoreceu diversos debates em torno do patrimônio cultural, tanto em relação à sua definição quanto aos critérios de classificação, ressignificando-o e expandindo-o para uma escala internacional.

A historiadora Helena Zanirato (2018) aponta que, com a mudança no entendimento sobre cidade, arte, história e cultura, a partir das disposições da UNESCO, passou-se a considerar como patrimônio não apenas monumentos e edificações, mas também “os bens de diversas culturas expressos em saberes e fazeres que informaram a dimensão imaterial da criação humana” (Zanirato, 2018, p. 16), destacando a importância de proteger os bens imateriais como testemunhos vivos da diversidade cultural de diferentes grupos sociais, por pertencerem à memória e à identidade do povo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 altera a definição de Patrimônio Histórico e Artístico para “Patrimônio Cultural Brasileiro”, ampliando seus sentidos e incluindo os bens de natureza material e imaterial. Consolidando, assim, todo patrimônio cultural tomado, individual ou em conjunto, que possua referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Como aponta em seu artigo 216:

Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. As formas de expressão;
- II. Os modos de criar, fazer e viver;
- III. As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas culturais;
- V. Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Dessa forma, o patrimônio cultural compreende um conjunto amplo de bens que podem ser classificados em imaterial e material, conforme sua natureza e forma de manifestação. Entretanto, esta pesquisa voltou-se para o patrimônio material, constituído por bens tangíveis – físicos, palpáveis – de relevância histórica, cultural e simbólica, reconhecidos como elementos que expressam a memória e a identidade de uma coletividade. Assim, o patrimônio material abarca os bens móveis (coleções, documentos, objetos) e os imóveis (cidades, conjunto arquitetônico, sítios). Logo, o patrimônio arquitetônico, enquanto expressão material da cultura, não representa apenas construções físicas, mas também carrega significados que expressam as vivências e as metamorfoses sociais ao longo do tempo.

Posto isto, compreender o patrimônio cultural e sua relação com a memória e a identidade permite reconhecer sua importância como elemento de construção social e cultural. Nesse sentido, o patrimônio cultural funciona como um aparato legitimador da identidade e sustentação da memória, o que ressalta a necessidade de ações voltadas à sua valorização e preservação. À vista disso, a educação patrimonial emerge como um meio transversal de práticas educativas de sensibilização e mediação que visa a compreensão socio-histórica focada no patrimônio cultural e nas referências culturais dos indivíduos e das comunidades, voltadas à sua apropriação social, preservação e valorização pelas gerações atuais e futuras. Por conseguinte, é fundamental entender o contexto histórico e sua consolidação no campo educacional no Brasil.

2.2 A Educação Patrimonial brasileira na contemporaneidade

Ao longo dos anos, várias discussões, debates e visões em torno de uma educação para patrimônio vêm se intensificando e crescendo cada vez mais entre as políticas direcionadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Segundo os historiadores Sousa e Thompson (2016), a noção de educação patrimonial e seu cruzamento entre os campos da educação e do patrimônio começou a partir da ideia preservacionista no Brasil, surgindo junto “à política voltada à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional [...] embutida na educacional” (Sousa; Thompson, 2016, p. 13). Os autores explicam que foi durante o período do antigo Ministério da Educação e Saúde, por meio da Lei Ordinária n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), o qual tinha como objetivo promover o tombamento, a conservação, o enriquecimento e a educação como meio fundamental para difundir e incentivar a preservação das obras e dos monumentos considerados fatos memoráveis da história e de excepcional valor para a sociedade brasileira em todo o país.

Com isso, Demarchi (2020) discorre sobre a ideia de educação para o patrimônio.

[...] estava ligada à difusão e promoção. O patrimônio, nesses moldes, serviria para informar a sociedade e fazê-la conhecer os valores que o estado atribui a determinados bens patrimoniais. O lema “**conhecer para preservar**” resume o posicionamento de educação adotado nesse período. Acreditava-se que, ao divulgar à sociedade os valores que o estado atribui aos patrimônios, transmitindo esse conhecimento, estaria garantida a preservação dos bens tombados (Demarchi, 2020, p. 37). Grifos nossos.

Entretanto, segundo Scifoni (2022), a expressão "Educação Patrimonial" passou a ser inserida no Brasil apenas em 1983, no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), inspirado na experiência metodológica voltada para os museus na Inglaterra, denominada *heritage education*. O termo só “consagrou-se, nos anos 1990, com a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial do IPHAN” (Scifoni, 2022, p. 6), elaborado pelas autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, em 1999.

Demarchi (2020) pontua que o guia possuía uma metodologia específica para o ensino do patrimônio cultural, na qual prevaleciam os monumentos, a partir de uma visão conservadora e hegemônica da história, “dado pelo caráter de exemplaridade e pelo atributo estético-estilístico, desvinculando-o de seu valor afetivo, social e de memória coletiva” (Scifoni, 2022, p. 3). Tal abordagem gerou uma série de críticas ao guia, sobretudo por conceber a educação patrimonial como uma simples transmissão de conteúdos, pautada na concepção do “conhecer para preservar” e em uma alfabetização cultural voltada a um patrimônio selecionado e legitimado pelo Estado.

Demarchi (2020) discorre que os patrimônios propostos:

[...] as ações educativas são ligados à memória hegemônica e contribuem para o enquadramento da memória. [...] As marcas estéticas são privilegiadas, em detrimento da politização do patrimônio. A desigualdade e os conflitos não têm espaço. Os alunos devem, principalmente, observar os aspectos formais. O contexto cultural dos alunos não é utilizado para mediatizar as relações educativas (Demarchi, 2020, p. 40).

No entanto, é importante ressaltar que o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado em 1999, foi o ponto de partida para se desenvolver as primeiras ações e reflexões para uma educação centrada no patrimônio, sendo um marco importante para estruturar conceitos, sugerir metodologias e legitimar o tema no âmbito educativo e cultural. Além disso, foi a partir dele que a educação patrimonial ganhou força a ponto de o IPHAN lançar o edital, em 2005, para a contratação de técnicos para trabalhar nessa área. Nesse sentido, o guia é até hoje referência e pode ser utilizado para o desenvolvimento de ações educativas articuladas com as novas abordagens contemporâneas de educação patrimonial.

Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro (1999) definiram a educação patrimonial como um processo educativo constante e ordenado, tendo como foco central o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Para as autoras, esse processo deve partir da experiência e do contato direto com os bens culturais para aquisição de conceitos e habilidades pelo educando, promovendo de forma ativa o conhecimento crítico, a valorização e apropriação consciente da herança cultural, em um processo constante de criação cultural. Ademais, apontam que o “patrimônio cultural e o meio ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6).

Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), para a facilitação da compreensão e da percepção de fatos e dos bens culturais, propuseram uma metodologia para o desenvolvimento de uma educação para o patrimônio. Sua metodologia se baseia em etapas, recursos/atividades e objetivos.

1. Observação/percepção, identificação do objeto; 2. Registro/visual, descrição verbal ou escrita/fixação do conhecimento; 3. Exploração/análise do problema e levantamento de interpretação, evidências; 4. Apropriação, releitura, interpretações diferentes, novas fontes/envolvimento (Barros et al., 2025, p. 6-7).

Em contraposição, a partir dos anos 2000, muitas correntes de pensamento passaram a se dedicar à construção de uma nova pedagogia no campo da educação patrimonial, pautada nas ideias freirianas de uma educação democrática, na qual os educandos são compreendidos

como sujeitos históricos e em que “não pode ser a [educação] do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2014, p. 94 *apud* Demarchi, 2016, p. 51).

Tais iniciativas surgiram a partir de diversas mobilizações e debates em torno de uma nova pedagogia do patrimônio. Segundo Scifoni (2022), tratava-se de uma “nova forma de ver e fazer educação patrimonial” (Scifoni, 2022, p. 3). Com isso, diversos eventos foram organizados pelo Departamento de Educação Patrimonial, com a participação da sociedade civil, como: o 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2005), a Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio (2008), o 1º Seminário Nacional de Educação Patrimonial (2011) e o 2º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2014), resultando em três grandes marcos no campo da educação patrimonial:

Em 2014, a publicação do Iphan intitulada *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*, que apresentava novos princípios educativos; a portaria Iphan n.º 137/2016, que estabeleceu as diretrizes para a educação patrimonial no país; e a publicação, em 2016, do *Inventário Participativo. Manual de Aplicação*, uma ferramenta para embasar novas ações de identificação, estimulando a autonomia dos grupos sociais (Scifoni, 2022, p. 3).

Nesse contexto, a Portaria IPHAN n.º 137/2016 passou a definir a educação patrimonial como uma multiplicidade de metodologias educativas que acontecem tanto em espaços formais quanto informais, com foco no patrimônio cultural “socialmente apropriado como um recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação” (IPHAN, 2016, p. 1).

Dessa forma, uma nova pedagogia para a educação patrimonial, segundo Scifoni (2022), configurou-se como uma tríade construída coletivamente, com base em práticas educativas orientadas por três princípios: o diálogo, a autonomia dos sujeitos e a participação social. Sendo o diálogo um ponto principal para a valorização dos bens culturais. Logo, Demarchi (2016) esclarece que entender o patrimônio é uma tarefa essencial para uma educação patrimonial dialógica “que cria tensões com a história e a cultura únicas” (Demarchi, 2016, p. 54).

Neste contexto, o sociólogo e educador espanhol Miguel González Arroyo (2014) destaca que a educação patrimonial de vanguarda cria tensões e questiona o domínio da cultura única e de sujeitos legitimados de produção e cultura que levam à subalternização. Aproximando-se das concepções sócio-antropológicas de Myriam Sepúlveda (2002), que expõe que os objetos e/ou patrimônio devem ser compreendidos como construções sociais e políticas, resultantes de seleção, disputas e silenciamentos de memórias. Todavia, como

ressalta a autora, mesmo sendo “reconstruídos e manipulados politicamente, guardam marcas e determinações de construções anteriores” (Santos, 2002, p.117), o que impõe à educação patrimonial articular a leitura crítica e questionar a memória oficial, como também reconhecer a materialidade e a historicidade dos bens, impedindo tanto a cultuação acrítica quanto a rejeição do seu valor histórico como testemunhos de processos sociais, culturais e históricos.

Como salienta Demarchi (2016), para questionar o *status quo*, a ação educativa sobre o patrimônio deve interpretar tanto o que é dito quanto o que foi escondido nas narrativas patrimoniais, propiciando a imersão à qual Pollak (1992) se referiu como “memórias subterrâneas”, isto é, as memórias marginalizadas pela história oficial e pela memória nacional. Trata-se de uma educação para o patrimônio que provoque uma consciência crítica do sujeito para uma compreensão histórica, social e política entre o patrimônio cultural, a memória e o território.

Scifoni (2017) pontua que é preciso promover experiências que estimulem a reflexão crítica e o debate com os alunos sobre problemas que afetam o patrimônio cultural, levando-os a se reconhecerem como parte de sua cultura e história. O historiador Wagner Torres (2021) acrescenta que isso significa deslocar o foco do “ensinar o que é patrimônio” para “ser afetado por ele”. A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental depreender como essas experiências podem ser propiciadas no ambiente escolar. Neste sentido, o ensino de arte e a educação patrimonial apresentam-se como um campo potente de articulação para a formação dos sujeitos e de sua apropriação cultural do que já é seu. Portanto, ao estimular a criatividade, promove um espaço favorável à compreensão das conexões entre esses dois campos, e entre o questionamento e a análise crítica, criando novas formas de experiências estéticas relacionadas à cultura e ao contexto social.

2.3 O Ensino de Arte e a Educação Patrimonial: mediação, sentidos e significados.

O Ensino da Arte, como área de conhecimento, contribui significativamente para a formação integral do ser humano. Para a arte/educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (2009), é pela arte que o ser humano tem conhecimento de si, bem como interpreta e reflete sobre o mundo à sua volta. Nesse sentido, o estudante, ao entrar em contato com a arte, desperta a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade reflexiva. Ao passo que também compreende as múltiplas culturas, etnias e línguas que compõem a sociedade, tanto passadas e atuais, rompendo com as hierarquias culturais impostas e valorizando os conhecimentos plurais. Como aponta a BNCC (2018, p. 193), a arquitetura curricular de Arte favorece:

A interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Ana Mae Barbosa (1998), em sua proposta epistemológica denominada Abordagem Triangular, estabelece que o ensino de arte deve integrar o fazer artístico, a leitura e a contextualização. Segundo a autora, essa integração permite que o discente desenvolva não apenas a criatividade, mas também o senso crítico. Ao ler as imagens que circulam na sociedade de forma analítica, o aluno expande sua percepção visual e sua compreensão sobre o mundo que o cerca.

Nesse sentido, Barbosa (1998, p. 40) descreve que a “leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam”. Tal prática, aliada à contextualização — eixo considerado primordial pela autora — auxilia o estudante a compreender o objeto lido e o propósito do seu fazer “em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos etc” (Barbosa, 2022, p. 2).

Ainda a referida autora aponta o caráter pervasivo da contextualização que rompe com as limitações individuais e estruturas colonizadoras, levando o sujeito a refletir sobre o mundo que nos cerca, que nos querem impor, do mundo imaginado e do mundo que pretendemos construir. Como discorre:

É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir. A contextualização é talvez o mais pervasivo processo deflagrado pela Abordagem Triangular. Está referenciada a leitura da imagem, da obra ou do campo de sentido da Arte e, também, ao fazer. Que relação meu fazer tem com outros fazeres de outra natureza? Que relação meu fazer tem com o de outros artistas? [...] A contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social, para o combate à colonização cultural sistêmica (Barbosa, 2022, p. 8-10).

Nesse sentido, Barbosa (2022) destaca no seu artigo “*Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil*”, que o eixo da contextualização é como uma porta aberta para desenvolver práticas educativas decoloniais com os estudantes, uma vez que ao relacionar a leitura crítica das imagens aos seus contextos sociais, históricos, antropológicos, políticos, amplia o campo de visão do professor para discutir sobre os mais variados assuntos, inclusive em uma perspectiva decolonial, cabendo ao professor decidir quais as bases teóricas e temáticas a se quer contextualizar.

Sob essa ótica, Barbosa (2022) afirma que a contextualização é sinônimo de construção de mediação, de ponte entre as diferenças culturais, sendo esta o fio condutor para

uma educação intercultural e/ou decolonial capaz de nos tirar, nas palavras da autora, da “subalternidade” que nos foi imposta pelo modelo civilizatório europeu que condenou a África e América Latina. Dessa forma, a contextualização é “fundamentalmente decolonizadora, pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem suas conexões com a cultura na qual foi produzida pelo olhar de leitores diferentes, em diferentes tempos” (Barbosa, 2022, p. 6).

Diante disso, o professor e historiador de Arte cubano Ramón Cabrera Salort (2017) discorre que o pensamento de Ana Mae Barbosa se aproxima das vertentes decoloniais. E aponta que essa sistematização dialoga diretamente com a forma de educação decolonial que defende, ao citar Barbosa:

Ana Mae precisará lo que argüimos para el proceso educativo de modo decolonial: “Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devam ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (Barbosa, 2010, p. 22 apud Salort, 2017, p. 184).

Sendo assim, a arte se afirma como espaço de encontro entre diferentes culturas, atuando como um meio de construção de conhecimentos e sentidos a partir da leitura e da contextualização interpretativa e crítica do mundo que nos cerca. Como afirma Barbosa (2022):

Falo de uma leitura que não é apenas formal em termos de linha, cor, espaço, etc., mas de uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social. [...] Se a leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a contextualização ilumina a leitura, levando a arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura (Barbosa, 2022, p. 3-4).

Portanto, Barbosa (1998) chama a atenção para o fato de que, para entender a cultura de uma sociedade ou grupo social, é necessário perpassar pelo conhecimento de sua arte. Nesse sentido, a arte acompanha a história da humanidade, sendo, portanto, uma forma de expressão cultural humana. Assim, entender a arte de uma sociedade ou grupo social significa compreender “seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças” (Barbosa, 1998, p. 16) ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, o patrimônio cultural constitui-se como uma construção social que reflete os aspectos sócio-históricos de um povo, estando a arte intrinsecamente ligada a esse processo. Dessa forma, as manifestações materiais e imateriais compreendem o conjunto de saberes, ofícios e produções simbólicas que o ser humano gera e ressignifica de modo constante.

Como docente de Arte da Educação Básica da Rede Pública, é importante desenvolver uma educação patrimonial, como aponta Scifoni (2017), voltada para o século XXI, que discuta e provoque o educando para além do “conhecer para preservar”, que geralmente está atrelado à reprodução da narrativa hegemônica e à descrição estética quando falamos sobre o patrimônio material edificado.

Mas permitir que o estudante também conheça que o patrimônio possui uma historicidade que não pode ser desconsiderada, em especial, o patrimônio arquitetônico marcado por tensões sociais, silenciamento e exclusão da história oficial que ignoram, da memória coletiva, as contribuições e as experiências traumáticas de grupos sociais subalternizados. Como afirma a historiadora, socióloga, pesquisadora e professora Myrian Sepúlveda (2013, p. 57), a memória coletiva é resultante “de processos seletivos, em que parte dos eventos do passado seria esquecida e outra lembrada”. Sepúlveda (2013) expõe que esses processos não são neutros, mas sociais e políticos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a arte não está separada desse processo, pois ela também é atravessada, revelando as visões de mundo, registrando e ressignificando esses momentos segundo os interesses de grupos e instituições dominantes. Logo, Ana Mae Barbosa (1998, p. 16) afirma que “a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento”. Com isso, a arte torna-se uma área privilegiada em que as diferentes expressões simbólicas, narrativas visuais e formas de comunicação ultrapassam fronteiras territoriais e históricas.

Dessa forma, a intersecção entre o ensino de arte e a educação patrimonial atua como agente catalisador da consciência crítica, sensibilizando o aluno para a compreensão do patrimônio edificado maranhense. Tal processo fortalece o senso de pertencimento e a identidade cultural, elementos fundamentais para o engajamento do discente na salvaguarda e valorização de sua própria herança histórica.

Nesse contexto, a mediação cultural torna-se um elemento essencial para essa conexão, pois ela cria condições para que o indivíduo estabeleça sentidos e significados próprios com a obra e o seu contexto. Miriam Celeste Martins (2014) pontua que o ato de mediar é articular a ação intencional ao diálogo para aguçar as sensações, questionamentos, experiências e vivências entre o público, o objeto e o contexto envolvido. Martins (2014) expõe que a mediação cultural não se dá apenas em espaços culturais formais, mas a escola também pode se constituir como um polo cultural. Nesse ambiente, o professor atua como mediador, funcionando “como um gatilho a disparar convites para o encontro [...] não só à arte, mas também ao patrimônio cultural” (Martins, 2014, p. 259-262). Tais encontros têm o

potencial de “contaminar” os estudantes, instigando-os a se perceberem como produtores ativos de cultura.

Nessa perspectiva, Martins (2018, p. 226) afirma que a mediação cultural pode ocorrer por múltiplas ações, tendo como objetivo primordial “possibilitar encontros com a arte e a cultura”. Tal processo aproxima os sujeitos à poética da obra e dos bens culturais, deslocando o olhar e abrindo espaços para o diálogo e para a atribuição de novos sentidos. Trata-se de provocar experiências estéticas que superem a “anestesia”, condição que Dewey (1959, p. 239) descreve como o estado em que o habitual “não nos estimula, por si mesmo, a refletir”. Assim, cabe à mediação cultural problematizar e mobilizar os sentidos dos sujeitos para aquilo que nos parece comum ou nos passa despercebido no cotidiano.

Florêncio (2012) alega que uma categoria interessante para a inclusão do tema da Educação Patrimonial é a ideia de *mediação* pela perspectiva de Vygotsky. De acordo com a autora, a mediação pode ser entendida como:

Um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo. As ações educativas para a valorização do patrimônio cultural, nesse sentido, são ações mediadoras, no sentido pensado por Vygotsky, que contribuem para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais (Florêncio, 2012, p. 29).

Dessa maneira, Florêncio (2012), ao apontar Vygotsky, parte de sua perspectiva de que o indivíduo aprende e se desenvolve em situação de interação social por intermédio de instrumentos e signos (linguagem, gestos, símbolos, números) e do processo de mediação entre o mundo, a cultura e o próprio patrimônio cultural. É através da mediação que acontece o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS), também denominados de funções cognitivas.

Seguindo essa lógica, Florêncio (2012) enfatiza que a educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como mediação para a construção do conhecimento e do reconhecimento dos bens culturais inseridos em contextos de significados próprios ligados à memória local, que perpassa por todos os espaços de vida do educando. Espaços esses que Goulart (2010) expõe que devem possibilitar e estimular, “positivamente, o desenvolvimento e as experiências [...] transformando-o num instrumento ativo [...] mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra” (Goulart, 2010, p. 25).

Diante disso, para que a ação educativa voltada à educação patrimonial cumpra seu objetivo central de valorização, preservação e reconhecimento do patrimônio cultural. A educação patrimonial, de acordo com a Portaria n.º 137/2016, deve considerar alguns caminhos a serem trilhados, dentre eles: práticas educativas que associem os valores

históricos dos bens culturais ao contexto atual que se encontra; promover ações de valorização territorial; favorecer o vínculo afetivo com os bens culturais; considerar que o patrimônio cultural não é neutro, pois suas “práticas educativas e políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociações entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais” (IPHAN, 2016, p.1); e, considerar o patrimônio cultural como uma prática transversal e interdisciplinar, relacionando as diferentes dimensões da vida social e dialogando com várias áreas do conhecimento.

Essa perspectiva converge com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que norteia os currículos do Ensino Fundamental II. Segundo a BNCC, o componente curricular Arte deve assegurar o desenvolvimento de competências específicas voltadas ao conhecimento e à valorização do patrimônio, visando à formação integral do estudante. Nesse sentido, o documento estabelece como competência a capacidade de “analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2017, p. 198). Complementarmente, o documento apresenta a seguinte habilidade:

Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2017, p. 211).

Nesse sentido, a integração da Educação Patrimonial no currículo de Arte pode ser vista como uma tática eficaz para alcançar a competência e a habilidade proposta pela BNCC. Ao envolver os discentes em atividades que exploram o patrimônio cultural material local ou global, o Arte/educador(a) possibilita ao aluno uma aprendizagem significativa, contextualizada e contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e culturalmente competentes de sua herança ao promover o fortalecimento com a sua história, identidade e território. Assim, observa-se que a BNCC e a Portaria afirmam a relevância da educação patrimonial como elemento enriquecedor no processo educativo, destacando a importância da presença nas práticas cotidianas na sala de aula; no reconhecimento das manifestações locais e das culturas diversas e a sua articulação com a história do ser humano e seu contexto atual.

Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (BRASIL, 1998) já orientavam que os conteúdos curriculares devem se aproximar da:

[...] diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola, trabalhe com os produtos da comunidade em que a escola está inserida e também que se introduzam conteúdo das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (Brasil, 1998, p. 49).

Nesse sentido, para contestar as histórias hegemônicas e uma identidade centrada na memória e cultura nacional, a arte pode valer-se da educação patrimonial como meio de reivindicar o acesso ao direito à cidadania cultural e à memória daqueles que foram apagados e que têm direito aos bens culturais, principalmente materiais, de representação de seu passado, da sua tradição e de sua identidade.

Esse entendimento é proposto, do mesmo modo, na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) de Arte (2023) em consonância com a BNCC ao reforçar a importância da educação patrimonial como parte do processo educativo ao incluir nos objetos específicos/conteúdos o patrimônio cultural local tanto material como imaterial. A Proposta Curricular da SEMED (2023) ressalta a importância da Arte para a promoção de ações de valorização do patrimônio e cultura, uma vez que “o Patrimônio Cultural do Maranhão é constituído pelo acervo arquitetônico e pelas manifestações culturais. A riqueza histórico-cultural de São Luís, por exemplo, apresenta traços de todos os períodos da história” (São Luís, 2023, p. 267).

À luz dessas discussões sobre arte, educação patrimonial, memória, identidade e patrimônio, torna-se fundamental compreender como tais conceitos se materializam em contextos específicos. Dessa forma, destaca-se o patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís–MA como um importante referencial histórico e cultural. Esse conjunto é reconhecido por seu valor patrimonial, constituído a partir de processos históricos e de políticas de preservação que visam salvaguardar a memória coletiva e a identidade histórica do local. Sendo, portanto, estudar esse patrimônio cultural material por meio da educação patrimonial, no contexto do ensino de arte, é envolver os sujeitos para uma reflexão crítica e ativa sobre a importância de se conhecer e preservar esse patrimônio edificado, fortalecendo os laços sociais e de pertencimento.

Desse modo, para discutir a educação patrimonial no contexto escolar implica, obrigatoriamente, compreender as primeiras ações preservacionistas do patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, considerando que essas ações colaboram para o entendimento do porquê determinados bens e narrativas são reconhecidos e preservados pela memória coletiva da cidade, enquanto outros foram excluídos, apontando que sua constituição esta diretamente ligada a contextos sociais, históricos e relação de poder.

2.4 Das primeiras ações preservacionistas ao Título do Patrimônio Cultural Mundial.

A referência cultural singular e extraordinária da cidade histórica de São Luís não ocorreu de forma espontânea, mas percorreu alguns caminhos que traçaram os contornos em defesa da sua preservação patrimonial e que contribuíram para o título de Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO. Essa referência cultural é perceptível no seu valor histórico e na rememoração das edificações tombadas que fazem da cidade um símbolo de identidade e memória coletiva, resultado de um processo culturalmente construído, no qual esses bens materiais foram selecionados conforme os critérios históricos, culturais e institucionais.

Assim, é necessário olhar para o passado para compreender o surgimento das ações preservacionistas e os mecanismos de salvaguarda da cidade, em particular para o século XX, quando começam os primeiros passos para uma sensibilização sobre o valor patrimonial do Centro Histórico de São Luís, sobretudo a sua arquitetura colonial.

Nesse sentido, os primeiros antecedentes preservacionistas nasceram em meio ao abandono do patrimônio arquitetônico, ainda no século XX, e que gradualmente começou uma valorização do Centro Histórico que se entrelaça com a atuação de alguns intelectuais locais, que começaram a defender a preservação dos “vestígios” do passado colonial.

As ideias preservacionistas, em São Luís, surgiram e ganharam importância fora do âmbito do poder público, a partir do olhar dos intelectuais interessados nos “vestígios” da história da cidade, que ganhou um novo status, uma nova identidade, a ser defendida e preservada: São Luís, *Cidade Colonial* (Lopes, 2008, p. 45).

Essas atuações em torno da salvaguarda dos “vestígios” históricos da cidade começaram, de acordo com um gestor público entrevistado por Noronha (2015), que “desde o início do século, de 1917, já há uma série de intelectuais que começaram a estruturar um discurso preservacionista” (Noronha, 2015, p.104), esses discursos eram pautados em diferentes linhas de pensamentos que justificavam a importância de preservar a arquitetura luso-brasileira indo desde a valorização do patrimônio como fonte de desenvolvimento econômico, legado histórico e até pertencer à identidade nacional.

[...] E eram discursos extremamente elaborados, e antes de chegarem nas revistas, a gente tem discursos na Academia Maranhense de Letras, na revista do Instituto Histórico, mas antes de chegar nas revistas eles eram publicados em jornais, eram artigos de debates públicos, e eu acredito que esse processo gerou, vamos dizer, uma mentalidade preservacionista, que também atuou, colaborou na preservação deste acervo (Noronha, 2015, p. 104).

Silva (2016) acrescenta que tais ações também foram motivadas por tentar resguardar o status de Atenas Brasileira, que naquela época ainda possuía “uma geração de escritores, alguns denominados de novíssimos atenienses, muitos deles reconhecidos nacionalmente” (Silva, 2016, p. 147). Como podemos observar no discurso do jornalista e literário Raul de Azevedo:

São Luís do Maranhão é toda uma tradição e seu aspecto é colonial. Típicas são as suas construções, como o próprio traçado das suas ruas. Aqueles sobrados feitos de pedras atestam - relembra certo jornalista - nas linhas caprichosas das fachadas, o sentimento artístico dos nossos antepassados. Era a cidade dos azulejos. E houve uma ânsia criminosa de se modernizar, de matar até a feição histórica da bem-amada cidade de São Luís! Precisamos reagir contra essas inovações fúteis, que assassinam a estética, a arte, a tradição, a própria sensibilidade (Azevedo, 1948, p. 29-30 *apud* Silva, 2016, p. 148).

A partir das ações desses intelectuais em defesa da arquitetura colonial, que a enxergavam por seu valor histórico e símbolo da memória e identidade tradicional e original da cidade maranhense, foi o pontapé inicial para a criação de políticas de proteção e preservação. A criação do SPHAN, em 1937, foi um marco fundamental para legitimar as ações patrimoniais na esfera federal. Lopes (2008, p. 45-46) aponta que:

Aos intelectuais locais e, particularmente, à atuação de Antônio Lopes da Cunha, deve-se a fundação de instituições preservacionistas como o Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (1925), a conservação da Igreja Matriz de Alcântara (1927), a discussão de instrumentos legais de preservação para o município (1936), a articulação com o Museu Nacional e o SPHAN (década de 30), e orientações para os primeiros tombamentos federais na cidade (1940). Estes intelectuais também organizaram a primeira instituição local de defesa do patrimônio cultural, a Comissão de Patrimônio Artístico Tradicional de São Luís, e o Decreto nº 476 (1943), que proibia a demolição de sobrados e casas com mirante ou azulejos nas fachadas.

De acordo com Lopes (2008), em decorrência disso, houve vários tombamentos federais em São Luís, sendo os primeiros em 1940 de forma isolada, a capela São José das Laranjeiras e o Portão Armoriado da Quinta das Laranjeiras como patrimônios históricos e artísticos nacionais, ambos inscritos no livro do tomo das belas-artes. Esses tombamentos foram motivados, segundo Lopes (2004), pelas inúmeras reformas, descaracterização e demolição de casarões durante a intervenção federal de Paulo Martins de Sousa Ramos, em 1936, para fazer de São Luís um modelo de progresso e modernização da época. Para o interventor, a arquitetura luso-brasileira representava um atraso econômico, social e cultural da cidade.

Entre as décadas de 60 e no início dos anos 70, o crescimento da modernização da cidade de São Luís ameaçava o patrimônio edificado. Diante do cenário preocupante, foram enviados pela UNESCO dois arquitetos a pedido do Governo Estadual: o francês Michel Parent, em 1966, e o português Alfredo Viana de Lima, em 1973, que realizaram análises e estudos sobre o conjunto arquitetônico colonial de São Luís e propuseram orientações para a preservação e proteção do Centro Histórico de São Luís.

Esse último consultor da UNESCO produziu um documento que se tornou uma importante referência para a salvaguarda do conjunto arquitetônico colonial de São Luís. Como resultado, apresentou uma proposta de demarcação dos limites para a área de tombamento. É no ano seguinte à sua visita que o IPHAN, com base nessa proposta, realiza sua maior política de preservação e salvaguarda com o tombamento federal do Centro Histórico de São Luís, contemplando os bairros da Praia Grande, Desterro e Ribeirão, sendo registrado no dia 13 de março de 1974 nos Livros do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico e das Belas-Artes. Na concepção de Silva (2009, p. 8), nessa ocasião “surgia o Centro Histórico de São Luís, através da atuação do IPHAN”.

Nesse sentido, as primeiras medidas que remontam à década de 1940 estavam preocupadas em reformar e substituir as construções antigas por edificações alinhadas aos ideais de modernidade urbana. Mas só a partir da década de 1970, o Estado promoveu ações significativas para a sua preservação e passou a ser reconhecido como expressão “da identidade maranhense e o ideal de desenvolvimentismo com base no turismo passou a configurar como foco destas políticas” (Aires, 2007, p. 151). Na mesma direção, a historiadora Júlia Camêlo (2010) afirma que a preservação do Centro Histórico, a partir da década de 1970, não apenas se atrelava ao seu valor histórico, mas também à lógica do turismo cultural, que passou a ser visto como um gerador de renda e desenvolvimento local. Conforme destaca a autora, os “governantes do Maranhão perceberam nos casarões da cidade uma possibilidade de desenvolvimento turístico e passaram a realizar alguns investimentos na restauração de prédios” (Camêlo, 2010, p. 143).

Nos anos subsequentes, diversos projetos de intervenções urbanísticas de revitalização e proteção ocorreram no Centro Histórico de São Luís. Evidenciou-se o Projeto Praia Grande (1979-1983) e o Projeto Reviver (1987-1991), este último teve um enfoque mais abrangente e significativo de revitalização do bairro da Praia Grande.

Segundo Andrés (2006) foi realizado obras de infraestrutura e renovação das redes de esgotos, água e drenagem; construções de novas redes de energia elétrica e telefonia; recuperação e restauração da paisagem urbana voltando aos padrões arquitetônicos e urbanísticos conforme fotografia do final do século XIX; vias exclusivas para pedestres; proibição de circulação de automóveis nas ruas recuperadas através do decreto n.º 11.013, de 27 de dezembro de 1988, assinado pelo governador Eptácio Cafeteira; restauração de “mais de 40 mil m² de área construída, correspondendo às dezenas de edificações de elevado mérito arquitetônico e ambiental” (Andrés, 2006, p. 137). Nos anos posteriores, o Estado, o

Município e o governo federal implantaram ações de salvaguarda do conjunto urbano do Centro Histórico de São Luís.

Assim, observou-se que inicialmente os tombamentos dos bens culturais refletiam a opção pela monumentalidade e a valorização do patrimônio que era ancorada em referências europeias, que elegia a herança de matriz europeia como principal elemento de identidade urbana, silenciando outros territórios, saberes e memórias de populações negras que viveram e contribuíram para a formação da cidade. Além disso, as políticas públicas de estado selecionavam o que seria importante e esquecido, excluindo a população de sua seleção, relegando-a das decisões sobre o patrimônio edificado do Centro Histórico ludovicense. Atualmente, já existem canais de participação social entre a comunidade do Centro e os órgãos federais, estaduais e municipais responsáveis pela sua preservação, mas ainda a palavra final é das autoridades.

Como o desdobramento desse processo, intensificaram-se os esforços institucionais que visavam consolidar o reconhecimento do Centro Histórico de São Luís ao nível internacional com sua inclusão na lista de Patrimônio Cultural Mundial, com isso realizaram-se discursos consolidados no campo patrimonial que estruturavam narrativas sobre a memória, a identidade cultural e o valor excepcional da capital maranhense. Entre eles, podemos destacar o ofício de n.º 125/96 GG enviado à UNESCO pela governadora da época, Roseana Sarney:

Dentre os núcleos históricos brasileiros de excepcional valor cultural e ambiental, destaca-se o Centro Histórico de São Luís, capital do Estado do Maranhão, por sua expressiva dimensão arquitetônica, cuja gênese tem origem nas melhores tradições urbanísticas portuguesas dos séculos XVII e XVIII. No Centro Histórico se encontram mais de 3.500 edificações de relevante interesse histórico-arquitetônico, inseridas numa área urbana com notável patrimônio ambiental, totalizando mais de 250 hectares listados como Patrimônio Cultural Estadual e Nacional. Essa extraordinária paisagem urbana foi palco de importantes passagens na história do Brasil, marcadamente pelos embates sociais do Brasil colônia, quando aqui viviam a elite branca portuguesa miscigenada com as raças e culturas negras e indígenas. [...] foi a única cidade brasileira fundada, em 1612, pelos franceses súditos de Maria de Médici e Luís XIX [...] (Vasconcelos, 2015, anexo 2, p. 354).

Neste contexto, o documento justificava a inclusão de São Luís como bem cultural de valor universal, exaltando a extensão do conjunto urbano e arquitetônico colonial do século XVII e XVIII de origem portuguesa, como um símbolo representativo da história maranhense. Entretanto, tal documento privilegiava a fundação e colonização europeia, enquanto a presença indígena e africana se reduzia a um papel secundário, diluída na ideia de “miscigenação”. Essa perspectiva é observada desde as primeiras ações preservacionistas voltadas ao acervo arquitetônico de São Luís, com exceção de Antônio Lopes e José Luso

Torres, que buscaram diferenciar os seus idealizadores - o “antepassado lusitano” - de seus construtores, a mão de obra escravizada africana.

Nas velhas cidades, as construções evocam o espírito de cada época, e de minha parte confesso que, diante desses sobradões da Praia Grande, não deixo de lembrar-me do esforço do braço escravo, dos negros anônimos que ali suaram dias a eito, para os construir (Torres, 1943 *apud* Lopes, 2004, p. 89).

O ofício ainda enfatizava que, com a homologação do título de Patrimônio da Humanidade, São Luís garantiria melhores condições de vida à população ludovicense e aos trabalhadores atuantes no Centro Histórico da cidade, por meio da “recuperação e restauração de novos setores desse núcleo urbano” e do “consequente aumento do fluxo de turismo cultural seletivo e das atividades artísticas e educacionais na área tombada” (Vasconcelos, 2015, anexo 2, p. 355).

No entanto, conforme Lima (2016), a solicitação de inscrição tinha apenas intenções políticas e econômicas. A autora sugere que a finalidade era criar uma singularidade — ao citar Harvey (2006), uma “renda monopolista” — para beneficiar financeiramente, por meio da obtenção de apoio e parcerias, o setor turístico do estado e, por outro lado, consolidar a referência política do sobrenome da família Sarney na história da patrimonialização ludovicense.

Desse modo, a montagem da proposta do dossiê foi organizada por um grupo seletivo de técnicos - arquitetos, urbanistas, engenheiros, historiadores e especialistas em arte, tendo como coordenador o Philippe Andrès, que era supervisor do Secretário de Estado Eliezer Moreira Filho. No documento apresentava todas as exigências obrigatórias - a lista dos bens patrimoniais do território sucessíveis a serem inscritos na lista prevista; delimitação do núcleo principal; a sua localização; o seu domínio jurídico da área; a sua caracterização (topografia, conjunto arquitetônico); o seu contexto histórico; o seu estado de preservação e conservação; e, as políticas de preservação empreendidas no espaço, para a inclusão do Centro Histórico na listada da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Em dezembro de 1997, São Luís recebeu o título de “Patrimônio da Humanidade” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Após ter vencido a primeira etapa com a aprovação do relatório do conjunto arquitetônico e seu estado de conservação pelos membros do Conselho Internacional de Monumentos (ICOMOS). E a segunda, quando o Comitê do Patrimônio Mundial, em dezembro de 1997, em Nápoles, na Itália, homologou o parecer técnico do Bureau, tornando São Luís oficialmente Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO, com base nos seguintes critérios.

- III - Testemunho excepcional de tradição cultural;
- IV - Exemplo destacado de conjunto arquitetônico e paisagem urbana que ilustra um momento significativo da história da humanidade; e
- V - Exemplo importante de um assentamento humano tradicional que é também representativo de uma cultura e de uma época (Lopes, 2004, p. 33).

Lopes (2004) destaca que o perímetro de reconhecimento pela UNESCO abrange uma área maior do que o tombamento federal, estando incluída na área sob proteção dos governos estadual e municipal. Assim sendo, o documento do ICOMOS finaliza dizendo que São Luís “é o maior conjunto colonial urbano e arquitetônico de tradição portuguesa da América Latina e, inquestionavelmente, um dos bem-sucedidos exemplos do modo de viver no Brasil dos séculos 18 e 19” (Lopes, 2004, p. 33).

Nesse sentido, o título consolidou um modelo de preservação que privilegiou apenas a materialidade colonial dos antepassados lusitanos que atendeu aos critérios internacionais de valor patrimonial, ao mesmo tempo que silenciou as histórias e memórias de grupos subalternizados que também contribuíram para a formação da cidade, reforçando uma lógica de poder que define o que deve ser preservado e quem tem direito à cidade.

Assim, embora o título de Patrimônio Cultural Mundial tenha garantido visibilidade e intervenções para salvaguardar o patrimônio edificado de São Luís, o Centro Histórico convive com várias dificuldades de preservação que desafiam os órgãos gestores do patrimônio, que não é algo específico só do Brasil, mas de todos os Centros Históricos da América Latina.

Esses problemas são geralmente ocasionados pelos próprios órgãos de gestão de bens culturais que têm dificuldades em compartilhar e colaborar entre si com ações comprometidas com a valorização e preservação do patrimônio histórico. Segundo Silva (2016, p. 290), entre os problemas estão: “Abandono por parte dos proprietários, conservação inadequada, descaracterização da forma original por reformas, demolição para construção de estacionamentos e invasão por desocupados são alguns dos entraves existentes.” Outro fator que causa risco ao desaparecimento do acervo arquitetônico são intempéries naturais, com a falta de manutenção e reparos, muitos prédios vão abaixo durante o período chuvoso. Além disso, as especulações imobiliárias também contribuem para a destruição dos imóveis, etc.

Contudo, o reconhecimento do Centro Histórico de São Luís como patrimônio cultural reforça o seu significado como espaço de memória e identidade das marcas sociais que lhe atribuiu valor, daí a necessidade de desenvolver ações educativas que contribuam para aproximar os sujeitos de sua realidade cultural de forma crítica e questionadora.

Possibilitando o desenvolvimento de pertencimento, valorização e preservação do patrimônio arquitetônico.

Neste contexto, cabe ressaltar a importância de compreender os aspectos históricos preservacionistas do patrimônio material da cidade de São Luís, sendo essencial para refletir sobre as práticas voltadas à educação patrimonial desse bem material, reconhecido regional, nacional e mundialmente, para ser apropriado, por meio da arte, de forma crítica, sensível e reflexiva pelos alunos.

3. DO DIAGNÓSTICO ÀS AÇÕES EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO ALMANAQUE DIGITAL

3.1. Análise do questionário diagnóstico.

A primeira ação da pesquisa voltou-se para a sondagem preliminar dos conhecimentos prévios dos discentes. Para isso, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de compreender o que os discentes trazem de repertório cultural e identificar as suas experiências com o acervo arquitetônico de São Luís, bem como seus interesses e lacunas a respeito do tema.

As ações educativas que envolvem a pesquisa foram executadas no período de agosto a dezembro, na Escola Municipal de São Luís, Unidade de Ensino Básico São Raimundo (Figura 12), situada no bairro São Raimundo, pertencente à zona rural da cidade de São Luís–MA. A escola oferece o Ensino Fundamental I, II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos. A maioria dos discentes que estudam na escola reside no bairro e em suas redondezas. O público-alvo da pesquisa são os alunos do 9º ano, especificamente da turma 93, do turno vespertino, com idades entre 14 e 16 anos.

Figura 12: Fachada da UEB São Raimundo.



Fonte: Instagram da escola, 2024.

Nesse sentido, para a coleta de dados, utilizamos um questionário com 14 perguntas (ver Apêndice A), sendo 8 (oito) objetivas e 6 (seis) subjetivas, aplicado a 32 alunos. Para a

Coleta dos dados através do questionário e sua tabulação usou-se a plataforma *Google Forms*. Dessa forma, as perguntas foram estruturadas e sintetizadas em quadros temáticos.

Quadro 1: Apreciação estética e interesses dos alunos.

Categoria das Perguntas	Síntese das Respostas
O que costuma observar nas fachadas dos casarios?	Azulejos, varandas (balcões), portas e janelas.
O que chama mais atenção nas imagens dessas moradas?	Formas, cores, beleza, detalhes das portas e janelas, os azulejos.
O que gostariam de aprender?	História de como foram construídas as edificações, saber sobre os azulejos e um aluno mencionou o interesse em conhecer sobre a história da escravidão.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O Quadro 1 apresenta respostas relacionadas à apreciação estética e aos interesses dos alunos em aprender sobre as edificações presentes no Centro Histórico de São Luís. Ao analisar as respostas, notamos que, dos 32 alunos, 24 afirmaram já ter observado algum dos elementos arquitetônicos das fachadas.

Como algumas perguntas permitiam mais de uma alternativa, as respostas variaram entre: azulejos (56,5%), janelas (43,5%), varandas ou balcões (26,1%), portas (26,1%) e, a respeito dos gradis, 0% marcaram essa alternativa. Esses dados revelam quais elementos são observados com mais frequência pelos alunos nas construções coloniais — e o que passa despercebido, como os gradis. Observou-se, portanto, que os azulejos se destacam como o elemento mais percebido do patrimônio arquitetônico pelos estudantes. Esse resultado pode estar diretamente ligado ao fato de os azulejos serem amplamente divulgados como símbolo característico da arquitetura local.

Outro fator que colabora para essa percepção é a ênfase frequentemente dada no contexto escolar para esse elemento em específico, desconsiderando os outros elementos igualmente relevantes das fachadas. Por esse ângulo, as observações feitas pelos estudantes do azulejo quanto ao desejo de aprender mais sobre esse elemento evidenciam a predominância de práticas educativas que exercem influência significativa na forma como os estudantes enxergam e interpretam esse bem arquitetônico. Ao favorecer certos elementos, como os azulejos, outros elementos de fachadas importantes, como as grades, podem não receber a mesma atenção, restringindo as oportunidades de exploração e compreensão mais holística do acervo arquitetônico.

Além disso, 24% mencionaram interesse em aprender mais sobre a história dos casarões, demonstrando curiosidade tanto pelos aspectos materiais e técnicos quanto pelos

contextos sociais e históricos que envolvem essas construções.

Durante a análise das respostas, destacou-se a resposta do aluno João do Vale: "Quero conhecer a história da escravidão atrelada a essas edificações." Tal posicionamento mostra um olhar crítico do discente para as narrativas silenciadas e ocultadas no patrimônio arquitetônico, uma vez que essas edificações estão associadas às dinâmicas sociais, econômicas e às marcas da escravidão na formação da cidade. Tendo em vista que essas edificações remontam ao período colonial, é primordial reconhecer que sua materialidade está vinculada ao trabalho escravizado e às desigualdades estruturais daquele contexto. Essa expressão mostra a importância da educação patrimonial como uma prática aos processos de reflexão histórica e social, proporcionando que os alunos entendam o patrimônio não como herança estética excepcional do passado, mas como decorrências de processos marcados por conflitos, exploração e resistência de grupos étnico-sociais.

Quadro 2 - Conhecimentos dos alunos.

Categoria das Perguntas	Síntese das Respostas
Qual era a função original das edificações?	Comercial, residencial, militar.
Você já ouviu falar em "sobrados", "morada inteira", "solares".	Tivemos respostas como "nunca ouviram falar" e "já ouviram", mas não entendem suas diferenças e o seu significado.
Quem construiu essas edificações?	Escravizados, operários e engenheiros.
O que é patrimônio material?	A maioria colocou que não sabia, outros responderam que era cultura, algo que pode ser tocado, valioso, parte da história. Pertencente ao governo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

No Quadro 2, observamos os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das edificações. Quando questionados sobre a função dos casarões, 59,4% responderam que sua utilização era mista, servindo tanto como residência quanto como espaço comercial. Onze alunos (34,4%) e cinco (15,6%), respectivamente, indicaram o uso residencial e comercial. Além dessas opções, oito discentes (25%) também marcaram a função militar, o que revela uma lacuna no conhecimento a respeito da funcionalidade dos casarões ou uma generalização dos usos das edificações antigas.

Quando questionados se já ouviam falar nas denominações dadas às tipologias arquitetônicas, 17 estudantes (53,1%) responderam que nunca ouviam falar. Entretanto, 15 (49,9%) afirmaram que já ouviam falar, mas não sabem distinguir suas diferenças e significados.

Ao serem questionados sobre quem construiu o acervo arquitetônico do Centro

Histórico de São Luís, 29 estudantes (90,6%) atribuíram essa construção aos africanos escravizados, o que mostra que os alunos têm uma visão histórica do processo construtivo associado à escravidão no período colonial. Os estudantes reconhecem, ainda que de forma não totalmente clara, a invisibilização da população negra como protagonista na formação do espaço urbano da cidade, o que reforça a necessidade de ações educativas que instiguem e estimulem o diálogo sobre a contribuição dos negros para o patrimônio arquitetônico de São Luís.

Quanto ao patrimônio material, 18 estudantes (56,3%) afirmaram desconhecer o conceito, revelando uma lacuna teórica que compromete a clareza sobre o tema. Essa carência dificulta a compreensão de pilares fundamentais, como o pertencimento, a valorização e a preservação dos bens locais. Tal cenário mostra-se particularmente preocupante diante do fato de que esses alunos residem em uma cidade cujo acervo arquitetônico é reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural Mundial. Duailibe (2012) chama atenção para o fato de que o “discurso do ‘patrimônio cultural’ não se mostra interessante nem para a população, nem para os órgãos gestores [...], fruto de uma memória esvaziada pela falta de educação patrimonial consistente” (Duailibe, 2012, p. 246).

Entre as respostas abertas, uma em especial chamou a atenção, a da estudante Alcione,⁴ ao afirmar que o patrimônio material é “um lugar pertencente ao governo”. Revelando uma visão centrada no poder público na tomada de decisões sobre o bem material e evidenciando a falta de participação social e o distanciamento afetivo da população.

Quadro 3 - A valorização.

Categoria das Perguntas	Síntese das Respostas
É importante preservar as edificações? Por quê?	Tivemos respostas como sim e não ver necessidade.
O que sente ao ver as edificações em ruínas ou abandonadas?	Tristeza, curiosidade, indiferença, nunca viu.
Por que algumas edificações são restauradas?	Desinteresse, conflito público-privado, falta de recursos, outros afirmaram não saber.
É importante estudar sobre o patrimônio edificado de São Luís? Por quê?	99% responderam que sim, 1% falou que não interessava, a maioria colocou palavras como: aprender sobre a história, cultura, a cidade, entender a história dos casarões, curiosidade.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

No quadro 3, os alunos responderam perguntas relacionadas à valorização do

⁴ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizei nomes de artistas maranhenses para identificá-los.

patrimônio edificado. Entre os 32 estudantes, 17 (53,1%) demonstraram curiosidade quando questionados sobre o que sentem ao ver uma edificação abandonada ou em ruínas; 5 (15,6%) relataram tristeza, e 9 (28,1%) apontaram que nunca viram nenhuma edificação histórica em ruínas ou abandonada.

Quando indagados sobre por que alguns casarões são restaurados e outros não, 15 alunos (46,9%) não souberam responder, revelando a falta de conhecimento sobre o tema. Entre os 17 que responderam — alguns marcando mais de uma alternativa — a maioria, 9 alunos (28,1%), indicou a falta de recursos como o principal motivo. O conflito entre o público e o privado foi mencionado por 8 (25%), e o desinteresse, por 5 (15,6%). Esses dados indicam que os alunos têm alguma noção dos fatores envolvidos na preservação das edificações, mas ainda não possuem uma visão crítica sobre as dificuldades e causas do abandono desses imóveis.

Concomitante a isso, retomamos o que Scifoni (2017) aponta: o educador precisa promover uma reflexão crítica e problematizadora sobre as reais dificuldades que envolvem a preservação do patrimônio material. Como afirma a autora (Scifoni, 2017, p. 8), deixar de “reproduzir acriticamente frases de efeito da década de 1930, de forma descontextualizada, tem levado a educação patrimonial a práticas equivocadas, que deixam claras as fragilidades conceituais a que está submetida”. Nesse sentido, Scifoni defende que a educação patrimonial deve ser contextualizada e voltada de forma crítica e reflexiva para os desafios do século XXI.

A respeito da preservação, 87,7% dos alunos apontaram que devemos preservar as edificações devido à história, e 6,3% por razões turísticas.

Quadro 4 - A responsabilidade.

Categoria das Perguntas	Síntese das Respostas
Quem é responsável pela preservação das edificações?	Governo, sociedade, proprietários, não sei.
Como pode ajudar a preservar o patrimônio material da cidade?	Boa parte dos alunos respondeu que não sabe, outros escreveram palavras como: cuidando, valorizando, lutando, não destruir.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

No quadro 4, os alunos responderam perguntas relacionadas à responsabilidade pela preservação do acervo arquitetônico do Centro Histórico de São Luís. Entre os 32 discentes, 13 (40,6%) atribuíram majoritariamente ao Estado essa responsabilidade, revelando uma visão tradicional de centralização e tutela dos patrimônios, que são determinados e selecionados por uma pequena parcela da sociedade como memória e identidade coletiva.

Além disso, essa percepção evidencia o distanciamento do patrimônio em relação ao cotidiano das pessoas.

Com isso, percebemos a ausência de políticas educacionais consistentes voltadas ao patrimônio, que envolvam a comunidade. Outro fator que pode contribuir para a visão dos alunos é a falta de representatividade em relação ao patrimônio material, uma vez que a história privilegia uma narrativa eurocêntrica, ligada à elite branca, enquanto a maioria de nossos alunos é negra, e outra parte, indígena.

Nesse contexto, observamos um processo de subalternização de outros sujeitos — o negro e o indígena — na formação da identidade e da memória da cidade, o que contribui para o distanciamento identitário. Concomitantemente, a indicação do governo como o único responsável revela o reflexo da exclusão de grupos sociais das narrativas e discursos oficiais de memória e identidade na construção da cidade. Quanto aos demais, 9 (28,1%) indicaram a sociedade como corresponsável, 4 (12,5%) apontaram os proprietários e cerca de 6 (18,8%) discentes declararam não saber.

Quando indagados sobre como podem ajudar a preservar, 20 alunos (62,5%) declararam “não sei”; entretanto, o aluno Péricles afirmou: “eu não posso ajudar em nada”. Isso revela uma lacuna profunda na forma como estamos desenvolvendo as atividades voltadas para a educação patrimonial. São respostas como essas que nos levam a pensar que a educação para o patrimônio não é simplesmente uma transmissão de conteúdo, mas um olhar voltado para as questões que envolvem o patrimônio cultural material, tais como: o abandono, o silenciamento de grupos sociais, a permanência e guarda, além da participação da comunidade — elementos que se tornam extremamente necessários.

Isso também mostra que, quando não há um pensamento crítico e reflexivo sobre esse espaço da cidade, não há como o indivíduo se sentir corresponsável pela preservação dessa territorialidade.

3.2 Mediando percepções sobre o Patrimônio Arquitetônico do Centro Histórico de São Luís/Ma.

A percepção do patrimônio arquitetônico da cidade do Centro Histórico de São Luís geralmente não se dá de forma imediata: ela precisa ser estimulada, provocada e mediada, pois na maioria das vezes o patrimônio arquitetônico da cidade costuma ser visto como parte do cenário urbano e/ou como ponto turístico, sem o devido reconhecimento dos sentidos históricos, sociais e simbólicos que o constitui.

Nesse sentido, durante o fazer docente, adotamos a função de mediador cultural, vocábulo que está intrinsecamente ligado ao patrimônio cultural, pois uma das funções do professor é proporcionar espaços de mediação entre o estudante e a cultura, estimulando-o a fazer análises e refletir sobre a cultura que está em seu redor. Conforme Miriam Celeste, é nos espaços de vida do educando, na relação com os avós, tios, pais e com o próprio professor, que se tem a aproximação com a arte, entre outros, o acesso à cultura. E esse acesso cultural “espelha políticas culturais e educacionais e das oportunidades que a vida oferece” (Martins, 2014, p. 259).

Segundo Ana Mea Barbosa e Regane Coutinho:

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (Barbosa; Coutinho, 2009, p. 13).

Para tanto, é importante ressaltar que ser um mediador cultural não significa entregar as respostas prontas ao estudante, mas provocar a reflexão, a curiosidade e questionamento, mostrando-lhes caminhos, contextos e conexões para experimentar e construir seu próprio entendimento e percepção. De acordo com Martins (2014), o acesso à cultura abre caminhos para experiências estéticas que despertam a percepção e a sensibilidade. Independentemente do mediador, a própria arte e a cultura conseguem transmitir essas experiências, funcionando como mediadoras por si mesmas. Dessa forma, buscamos realizar a mediação cultural nas atividades práticas no ambiente escolar a respeito do patrimônio arquitetônico, conduzindo esses estudantes para a pictorialidade ali existente: nos detalhes das ornamentações das fachadas, nos símbolos e significados, nos tipos de moradas, nas pessoas que construíram essas edificações.

Diante disso, para uma educação patrimonial da arquitetura do Centro Histórico de São Luís, devemos compreender a cidade como um organismo vivo, historicamente construído, que reflete uma realidade que não existe mais. Entretanto, as suas experiências, memórias e tensões permanecem cristalizadas e manifestadas no seu ordenamento, em suas edificações, em seu espaço urbano. Corroborando com essa concepção, alinha-se o pensamento de Argan, ao afirmar que “a cidade é o produto de toda uma história que se cristaliza e manifesta” (Argan, 1998, p. 244) em sua forma material, sendo a arquitetura de São Luís a expressão máxima das relações de poder colonial e das marcas sociais que formaram a cidade e que silenciaram histórias e memórias de grupos subalternizados.

Neste sentido, basta pensarmos em São Luís que imediatamente fazemos alusão aos seus aspectos históricos eurocêntricos – Casarões Coloniais, Cidade dos Azulejos, Atenas Maranhense que determinam até hoje – a cidade. Sendo assim, Crispim (2022) aponta a necessidade de refletir e revisitar as histórias e as memórias selecionadas nos patrimônios preservados das cidades históricas e incorporar “as histórias e memórias dos demais grupos étnico-sociais que também compõem o espaço urbano” (Crispim, 2022, p. 58).

Nesse sentido, como parte das ações, optamos por utilizar os objetos biográficos como mobilizadores de narrativas pessoais. Essa etapa inicial teve como objetivo provocar a escuta, a partilha de experiências e a valorização da história do educando para compreenderem conceitos que estão ligados ao patrimônio cultural – a memória e a identidade, pontos importantes para a permanência e a preservação do patrimônio material, deslocando o olhar do educando do valor contemplativo do bem material para a sua trajetória social e afetiva.

Scifoni (2017) alerta para a necessidade de introduzir conceitos que se entrelaçam no desenvolvimento de atividades relacionadas à educação patrimonial - cultura, memória, identidade e patrimônio - mediante estímulos que partam do contexto em que os sujeitos estão imersos, isto é, da sua realidade e experiência prática. A autora afirma:

Investir em assimilação de conceitos ofertados, prontos e acabados, é considerar nossos interlocutores como receptáculos vazios, como objetos a intervir e não como sujeitos do processo. Apresentar conceitos, antes de construir uma possibilidade de entendimento a partir da realidade vivida, é negar a possibilidade de nossos interlocutores se perceberem como sujeitos de sua cultura, da história e do mundo (Scifoni, 2017, p. 11).

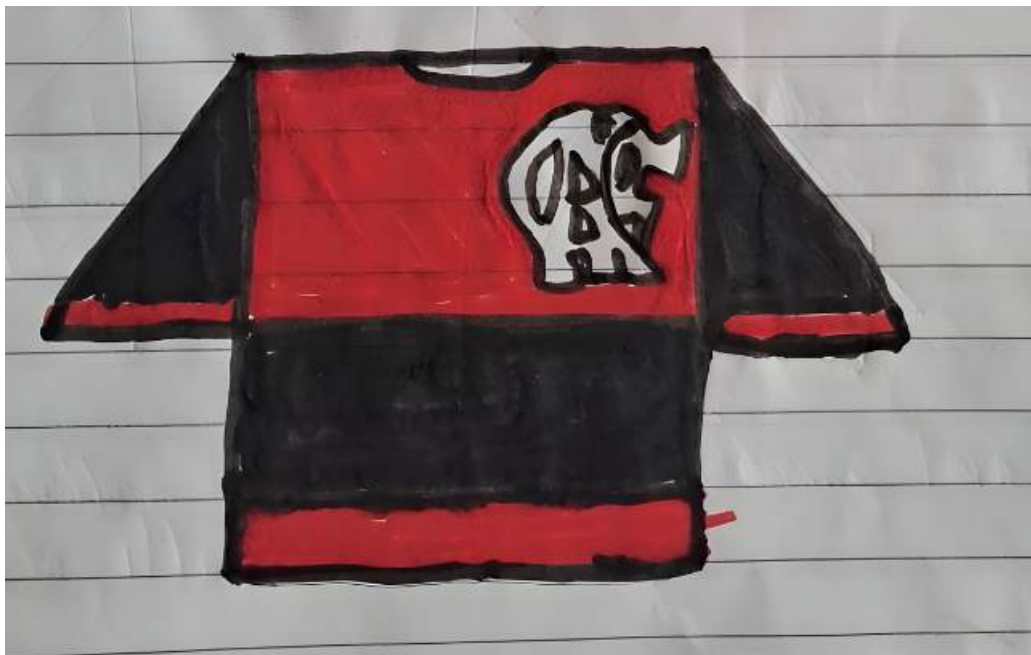
Para isso, foi solicitado aos discentes que produzissem um desenho, poema ou escrevessem sobre um objeto pessoal (Figura 13) que tivesse um valor afetivo para eles (roupa, brinquedo, foto). Após a realização dessa atividade, fiz algumas perguntas disparadoras para que os alunos compartilhassem suas produções, para que fizessem a leitura do seu objeto e o contextualizassem relacionado às suas histórias vividas, eventos, memórias. Dessa forma, foram elaboradas as seguintes perguntas: *Por que escolheram estes objetos? O que dizem sobre você e sua história? Como se sentiriam caso o perdessem?*

Figura 13: Poema realizado por um aluno durante a atividade com objetos biográficos, tendo como referência uma fotografia, descrita como um elemento de forte valor afetivo e memorial.

A FOTO QUE CARREGO NO PEITO
 SABE AQUELA FOTO DELA?
 AQUE NINGUÉM VÊ VALOR, MAS EU VEJO UM UNIVERSO
 INTEIRO NELA.
 UMA FOTO COMUM, DIZEM. MAS PRA MIM, É UM RETRATO
 DAQUELO QUE UM DIA ME FEZ SORRIR SEM MOTIVO E SONHAR
 SEM FIM.
 ELA, TÃO CHEIA DE VIDA, E EU, NO CAOS DA MINHA
 PRÓPRIA PARTIDA.
 TINHA NOS OLHOS UM BRILHO QUE PARECIA DIZER:
 "MESMO QUE O MUNDO DESABE, EU VOU ESTAR COM VOCÊ."
 E EU ACRETEI... TALVEZ TENHA SIDO MEU ERRO, TALVEZ
 MINHA SALVAÇÃO.
 SE EU PERDESSE AQUELA MENINA, NÃO PERDERIA SÓ
 UMA PESSOA. PERDERIA O CAMINHO, O MAPA, A ALMA...
 A ÚLTIMA CHANCE DE NÃO SER ENGOLIDO PELA PRÓPRIA
 ALMA. ELA ERA A PAUSA DA MINHA ANSIEDADE, A NÃO
 ESTENDIDA NO MEIO DA TEMPESTADE.

Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 14: Desenho realizado por um aluno durante a atividade com objetos biográficos, o objeto a camisa do Flamengo e seu valor afetivo.



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Com isso, surgiram relatos emocionantes carregados de afetividade e memória, mostrando a potência simbólica dos objetos na construção da identidade dos alunos e, ao mesmo tempo, nos aproximando das histórias de vida deles. Um depoimento marcante compartilhado foi o de Péricles Rocha:

Eu escolhi escrever sobre este objeto — a minha camisa do time do Flamengo — porque, desde o momento em que minha mãe a comprou para mim, ela passou a ter um valor afetivo muito grande. Esse valor se tornou ainda mais forte após a morte da minha mãe. Hoje, essa camisa é uma das poucas coisas que guardo como lembrança dela. Esse objeto representa não apenas o meu gosto pelo futebol e a torcida por esse time, mas também a minha história de vida. Desde pequeno, eu assistia aos jogos e essa camisa me faz lembrar da presença da minha mãe nesses momentos. Se eu a perdesse, seria como se faltasse um pedaço de mim, como se a memória da minha mãe fosse apagada. A saudade permanece e nunca será totalmente preenchida, mas, por meio desse objeto, consigo manter viva essa lembrança.

Dessa forma, ao rememorar a experiência vivida do passado para o presente, o ato de lembrar foi determinante para que os discentes percebessem que os objetos guardam memórias, identidades e afetividades, igualmente como o patrimônio da cidade que também guarda objetos que carregam camadas simbólicas semelhantes, que vai além de sua materialidade ou estética, mas das relações sociais que lhe atribuiu valor. Paulo Freire (1974, p. 30) ressalta “o papel da consciência na libertação do homem”. Neste caso, rememorar histórias de vida pode contribuir para a tomada de consciência sobre o bem cultural material e destaca que só “podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir por que somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender por que é que a realidade é o que é” (Freire, 1974, p. 44).

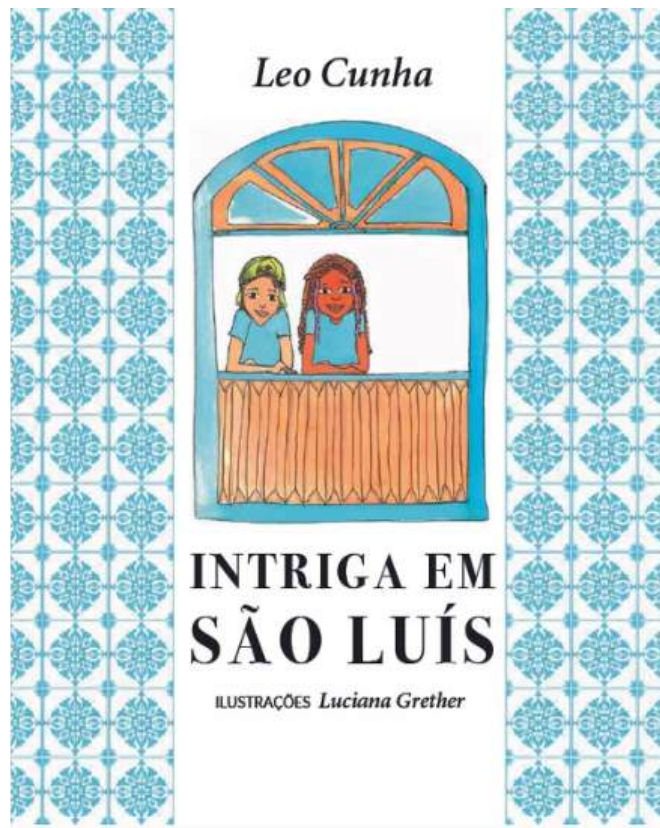
A partir dos relatos compartilhados, ampliamos para uma conversa sobre o patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, destacando que os edifícios e casas históricas guardam trajetórias e marcas sociais de muitas gerações passadas e atuais. Ao provocá-los sobre as possibilidades da perda desse acervo, compreenderam que representaria o apagamento da história coletiva, reforçando a necessidade de sua preservação, valorização e de que o bem cultural material da cidade é testemunho, pertencimento e memória compartilhada de diversos grupos.

O encontro seguinte foi dedicado à contextualização da origem do conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade, a fim de discutir e problematizar as marcas sociais que lhe atribuiu sentido. Nesse sentido, como propõe Ana Mae Barbosa (2022), o ensino de arte deve articular a leitura e a contextualização crítica, pois, para a autora, a “contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social, para o combate à

colonização cultural sistêmica” (Barbosa, 2022, p. 10).

Dessa forma, as ações coincidiram com o Programa *Patrimônio nas escolas* com a mediação da leitura do livro *Intrigas⁵ em São Luís* de Leo Cunha (Figura 15), da editora Querereres, conduzido de forma interdisciplinar pelos componentes curriculares Arte, Geografia e Língua Portuguesa⁶ (Figura 16).

Figura 15: Capa da obra 'Intrigas em São Luís', que faz parte do material didático do Programa Patrimônio nas Escolas, que sintetiza a história e os elementos de fachadas da arquitetura sob uma perspectiva predominante.



Fonte: Site da editora Querereres, 2024.

⁵ <https://www.editoraquereres.com/livros-online-educacao-patrimonial>.

⁶ A formação do Programa continuado de formação de professores Patrimonial nas escolas, no ano de 2025, foi voltada para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Figura 16: Professoras das áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte envolvidas na mediação da leitura do livro.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

No âmbito dessa mediação, a área de Arte ficou incumbida de contextualizar sobre a formação da malha urbana e do conjunto arquitetônico da cidade de São Luís (Figura 17). Considerando que a obra possui uma visão hegemônica sobre a cidade, esse encontro foi adotado como uma estratégia mediadora para situar historicamente o processo de constituição do espaço urbano e para problematizar as narrativas dominantes sobre a cidade.

Figura 17: Momento de mediação da leitura do livro com os alunos.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Para isso, foi apresentado o mapa da cidade do século XVII (Figura 18), desenhado durante a invasão holandesa, da malha urbana do centro histórico. A utilização do mapa permitiu que os discentes compreendessem a estrutura do sistema colonial, fundamentado nos moldes europeus de um ideal “civilizatório”. Tal modelo hierarquizava as relações sociais estabelecidas em São Luís. A análise cartográfica possibilitou a discussão sobre a formação das ruas em quadras e a divisão entre Cidade Alta e Cidade Baixa, salientando que essa configuração ultrapassava o aspecto geográfico, revelando nítidas demarcações de ordem social, política e econômica.

Figura 18: Apresentação do mapa da cidade colonial de São Luís durante a atividade do projeto.



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Nesse contexto, o historiador e educador João Demarchi (2016) defende que o educador patrimonial deve repolitizar o patrimônio, investigando os processos que lhe atribuíram significado e enfatizando as marcas sociais das quais o objeto é suporte. Trata-se de desfeticizar o patrimônio, despindo-o da 'áurea' de contemplação, do caráter excepcional e estritamente europeu, para revelar as “relações sociais que são as verdadeiras atribuidoras de valor” (Demarchi, 2016, p. 54).

Durante a exposição do mapa, Alcione fez um comentário interessante a respeito da divisão do espaço, fazendo uma associação entre o antigo Centro Histórico e os bairros atuais da cidade: *Professora, essa imagem que está mostrando da parte alta e parte baixa do centro histórico, parece com o que vivemos hoje, os bairros populares e os bairros de ricos. Tipo a Península, o Renascença, que são bairros de ricos.*

Essa observação permitiu estender o debate, destacando que, embora a sociedade tenha evoluído, a lógica de segregação espacial originária do período colonial continua presente na cidade contemporânea e influencia na manutenção das desigualdades sociais expressas nos espaços urbanos. Perguntei se ela gostava de morar no bairro São Raimundo,

ela disse: *Não, devido à violência que tem muito no bairro. Eu gostaria de morar em um bairro melhor.*

Neste contexto, após a fala de Alcione, comentei que a separação entre cidade alta e cidade baixa era realizada para manter a organização, o controle e o poder da colônia. A cidade alta concentrava a sede administrativa, religiosa, militar, a igreja e a moradia dos governantes e da alta elite, pois a parte alta representava simbolicamente autoridade, proteção e domínio. Enquanto a cidade baixa concentrava o porto, o comércio e o cais de embarque e desembarque de mercadorias e pessoas escravizadas, caracterizada pela maior presença das camadas mais populares - escravizados, pobres e libertos, entre outras palavras, estava relacionada ao trabalho e à população marginalizada.

No encontro posterior, apresentei imagens do acervo arquitetônico civil luso-brasileiro construído nos séculos 18 e 19 . Comentei com os discentes que antes as primeiras moradias eram feitas de taipa e cobertas com palhas. Rosa Reis levantou os braços e disse: *a casa dos meus avós é de taipa lá no interior.* Com a observação da estudante, complementei dizendo *que nos interiores mais afastados e com pouca infraestrutura ainda existem casas de taipa, por dois motivos: são de baixo custo e a facilidade de encontrar os materiais - o barro e a madeira.* Também destaquei que esse tipo construtivo *é ótimo para manter o interior mais fresco em regiões com temperaturas mais quentes, como a nossa em certo período do ano. Além de ser uma técnica de baixo impacto ambiental, possui saberes ancestrais indígenas e africanos.*

Ao avançar mais para o estudo da história da arquitetura (Figura 19), dos tipos de moradas e de seus elementos de fachadas, foram surgindo questionamentos sobre as diferenças entre as moradias. O aluno Ayrton Marinho perguntou: *Professora, cada tipo de casa tem números de janelas diferentes, por quê?* A partir desse questionamento, foi possível debater com os estudantes como, no período colonial, os tipos de moradias expressavam a posição social do morador, em que as casas simples, como a porta e a janela, moravam pessoas mais humildes, enquanto os solares e sobrados abrigavam a elite e que esses tipos de moradas se localizavam mais próximo, principalmente, da freguesia de Nossa Senhora da Vitória. A aluna Dileuza Diniz indagou: *O que quer dizer freguesia?* relatei aos estudantes que antigamente a cidade era dividida em freguesias, e não em bairros como conhecemos hoje. Ela era denominada assim porque girava em torno da igreja central, que ficava na parte alta da cidade.

Figura 19: Slide utilizado pela pesquisadora e ao lado a obra 'Intrigas em São Luís', que trata sobre o acervo arquitetônico.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Destaquei que, em vias como a Rua de Portugal, concentravam-se o comércio e as firmas mais importantes da época. Por outro lado, nas ruas do Giz e da Estrela, localizavam-se edificações grandiosas — com ou sem mirantes — onde residiam as figuras ilustres da cidade. No entanto, conforme aponta Monteiro (2015), naquelas mesmas proximidades encontravam-se habitações simples, ocupadas por pobres livres, escravizados e libertos, muitas delas situadas em becos e áreas próximas às fontes de abastecimento de água.

Por outro lado, elementos arquitetônicos como os azulejos, os balcões, as pedras de cantaria e a ornamentação dos gradis funcionam como símbolos de prestígio e poder econômico, materializando a hierarquia social na paisagem urbana. As aberturas das janelas, óculos, portas representavam uma maior circulação de ventilação, iluminação natural e, sobretudo, altos custos de construção e manutenção, disponíveis às camadas mais privilegiadas da sociedade, por isso essas diferenças entre as moradas. A partir dessas indagações, os estudantes puderam compreender que tanto a arquitetura quanto o espaço urbano são reflexos das relações sociais, transcendendo a mera intenção estética

Dando continuidade à atividade, questionei os estudantes sobre quem teriam sido os sujeitos responsáveis pela execução daquelas construções. A aluna Marlene Barros respondeu rapidamente: *os africanos escravizados*. Esse momento possibilitou falar a respeito do papel fundamental dos africanos na construção das edificações do Centro Histórico da cidade. Relatei aos discentes que a sociedade maranhense era vista hierarquizada em classes sociais segundo os critérios étnicos, estando no topo da pirâmide a elite branca produtora rural e os grandes comerciantes portugueses, bem como seus descendentes nascidos no Brasil, a “geração misturada”⁷, os negros e, na última posição, os indígenas. Segundo Faria (2012, p. 76), os negros eram vistos como estigmatizados, sem haver distinção entre os libertos, livres e escravizados.

Expressam, assim, a estigmatização que recai sobre os africanos escravizados, subtraindo-lhes a identidade étnica e cultural e impingindo a de cativo: o africano torna-se escravo e, estando enegrecida a escravidão, ser negro é ser escravo. “Negro” ou “preto” passam a ser termos equivalentes a escravo.

Essa estigmatização refletiu na organização da urbe em não reconhecer a presença negra como sujeitos históricos, políticos, culturais e sociais da cidade. Ao discutir esse apagamento, os estudantes compreenderam que a urbe colonial não só violentou e explorou a mão de obra africana, como também produziu narrativas que negavam sua própria identidade, cultura e história, cujas consequências ainda podem ser vistas nos estigmas e desigualdades presentes nos espaços atuais da cidade.

A partir disso, solicitei que respondessem às seguintes perguntas: *Como se sente ao imaginar o trabalho dos povos africanos escravizados? O que mudou na sua percepção sobre o Centro Histórico ao incluir os povos africanos na construção da história da cidade? Como seria a cidade se os povos africanos fossem lembrados no patrimônio arquitetônico da cidade?*

Alcione respondeu: *Ah, sinto respeito e tristeza. A minha percepção mudou, agora vejo como um espaço marcado por histórias de resistência e desigualdade. A cidade seria mais justa e consciente de sua verdadeira história.* Ayrton Marinho relatou:

Eu sinto um misto de tristeza e respeito, porque eu percebo que muitos dos povos africanos contribuíram para a construção do nosso Centro Histórico. Sem terem seu esforço reconhecido. Só de imaginar a exploração e o esquecimento desses povos, me faz refletir sobre as injustiças sociais que ainda se repetem até hoje. Antes de saber sobre a real história do Centro Histórico, eu via o centro apenas como um espaço cheio de prédios, ruas e monumentos importantes. Agora eu entendo que, por trás de tudo isso, em cada construção, existem histórias de vidas, de pessoas que trabalharam muito, mas que não tiveram seus nomes lembrados pela história... Isso torna o Centro Histórico não só um lugar de memória arquitetônica, mas de muitas memórias de vários grupos sociais. Seria uma cidade mais justa, consciente e

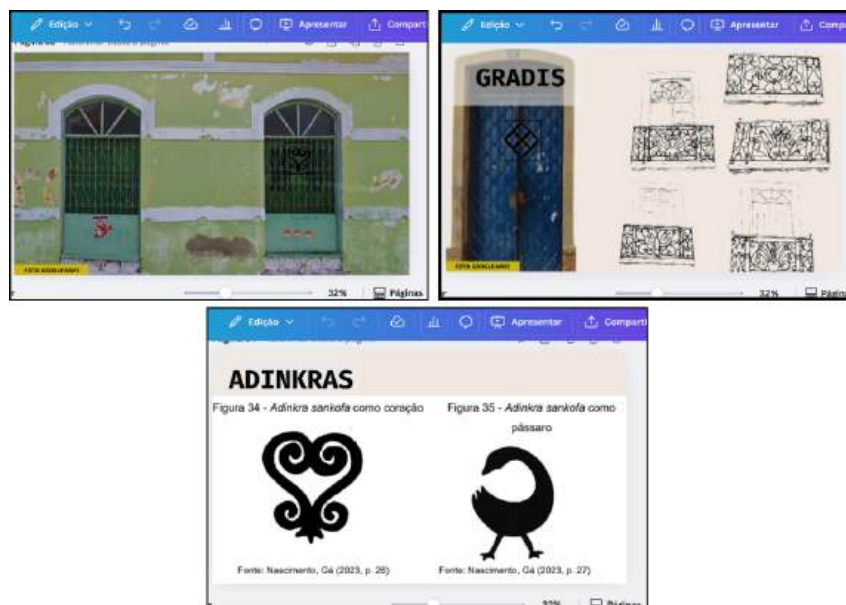
⁷ União entre os europeus com indígenas e negros.

sensível com sua própria história.

Em uma etapa posterior (Figura 20), apresentei imagens de diversas moradias, destacando a presença das grades de ferro fundido, amplamente utilizadas nos balcões para fins ornamentais e estéticos no Centro Histórico. Instiguei a turma a refletir se já haviam observado os desenhos nas grades em seus trajetos pela cidade e se seriam capazes de identificar formas, padrões e repetições em suas estruturas. A estudante Andréia Frazão comentou: *Lá em casa tem essas grades, mas elas não têm esses desenhos, são simples e as formas retas.* Em seguida, realizei a exposição de alguns símbolos *adinkras* e perguntei: *Já viram esses símbolos em algum lugar; como nos tecidos, objetos e roupas? Vocês sabem o que são Adinkras?*

Essas indagações serviram como ponto de partida para debater as influências africanas na arquitetura luso-brasileira, especialmente o trabalho em ferro — habilidade técnica notável dos povos Akan que, entre os séculos XV e XIX, detiveram o domínio da mineração na África Ocidental. Ao destacar que os desenhos dos gradis dialogam com os símbolos *Adinkra*, que apresentam uma comunicação visual carregada de significados que retrata a cultura, a preservação de costumes e a percepção de mundo dos povos africanos. Assim, os padrões nas grades transcendem a função estética, atuando como elos de resistência e comunicação entre os africanos durante o período colonial.

Figura 20: Captura de tela dos slides sobre as grades de ferro e a presença dos Adinkras.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Como etapa final da contextualização, foram exibidas duas produções filmicas: “Jardins Suspensos de Euclides da Cunha”, da Companhia Cinematográfica Maranhense, e “São Luís, Quatrocentas Janelas”, de Murilo Santos (Figura 21). Tais obras abordam o descaso e o abandono do patrimônio arquitetônico de São Luís, servindo como dispositivos de sensibilização e reflexão. A intenção foi fomentar um olhar crítico sobre o espaço urbano e suas contradições, evidenciando a oscilação entre a ruína (deterioração) e a patrimonialização (reconhecimento do valor legitimado pelo Estado).

Dessa forma, após a exibição, os títulos das produções serviram como catalisadores para problematizar e provocar o debate em sala de aula. A discussão centrou-se na preservação da arquitetura colonial e nas contradições inerentes ao seu *status* como Patrimônio Cultural Mundial, confrontando a titulação oficial com a realidade de conservação do Centro Histórico. Ao serem questionados sobre as razões das escolhas dos títulos dos filmes, os discentes demonstraram compreensão sobre as metáforas utilizadas. A estudante Silvana Mendes, por exemplo, expressou que o título *Jardins Suspensos* se refere aos “matos que crescem nos telhados dos casarões”. Quanto ao filme *São Luís, Quatrocentas Janelas*, ela interpretou que o nome “tem a ver com a destruição das janelas de muitas formas diferentes e bonitas”, ressaltando que ambos retratam o abandono. As leituras das obras realizadas pelos discentes permitiram compreender que as produções convergem ao exibir a negligência com o Centro Histórico.

Nesse contexto, a exposição dos vídeos chamou a atenção dos estudantes para a contradição existente na cidade, entre o seu valor histórico e simbólico, e a sua deterioração, que mostram as marcas das fragilidades de políticas públicas eficientes para sua proteção, os conflitos entre o público e privado e a seletividade dos recursos destinados para a restauração.

Esse recurso audiovisual possibilitou, assim, a problematização dos desafios enfrentados para a preservação do patrimônio arquitetônico, conforme apontado pelo historiador José Ricardo Costa Silva (2016), que, apesar do tombamento e do título de patrimônio cultural mundial, continua até hoje situações que colocam em risco o conjunto arquitetônico tipológico luso-brasileiro. “Abandono por parte dos proprietários, conservação inadequada, descaracterização da forma original por reformas, demolição para construção de estacionamento e invasão por desocupados são alguns dos entraves existentes” (Silva, 2016, p. 220).

Conforme coloca Scifoni (2017), é fundamental que os sujeitos conheçam as ameaças de apagamento aos suportes materiais das memórias coletivas que acompanham o cotidiano da cidade e que este deve ser um dos motores que deve alimentar a reflexão crítica da

educação patrimonial. Como afirma Scifoni (2017, p. 13), que:

Deterioração física de bens culturais pelo abandono e ausência de medidas de conservação, o famoso deixar cair; demolições de edificações antigas, legalmente não protegidas, e sua substituição por novas estruturas como condomínios residenciais ou shoppings, como espaços homogêneos e normatizados; projetos estatais de intervenção e criação de infraestrutura que dilapidam e fragmentam conjuntos tombados; são alguns dos exemplos de perda do patrimônio que as cidades brasileiras acompanham cotidianamente. Este é, portanto, o motor que deve alimentar a reflexão da educação patrimonial, porque envolve pensar, não no patrimônio como objeto reificado, mas no que se deseja para a cidade e o lugar em que se habita e vive.

Figura 21: Exibição dos filmes aos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

No decorrer da discussão, o debate ampliou-se para o entendimento dos critérios que definem uma cidade como patrimônio cultural e como São Luís obteve tal reconhecimento. Destacou-se que a seleção do patrimônio local foi resultado de escolhas políticas, institucionais e simbólicas que privilegiaram as memórias coloniais. Tais escolhas basearam-se em critérios apoiados em ideias eurocêntricas, com foco no 'valor excepcional' da cidade colonial portuguesa, seu traçado preservado e conjunto arquitetônico representativo. Esse processo acabou por inviabilizar as histórias e as memórias sociais e culturais das

populações negras e indígenas que também ocuparam e transformaram esse espaço, culminando na concessão do título de Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO, em 1997.

Nesse contexto, abordou-se que a preservação do conjunto arquitetônico de São Luís é fundamental para a compreensão da formação histórica e das marcas sociais que lhe atribuíram significado. Portanto, valorizar e preservar o patrimônio edificado ludovicense não significa replicar o passado, mas problematizá-lo. Trata-se de utilizar o patrimônio como ferramenta de reflexão crítica sobre sua trajetória histórica, para se compreender a importância de sua preservação e valorização contemporânea.

3.3 Da construção à culminância do almanaque digital à comunidade escolar.

A construção do almanaque digital deu-se como um ponto central desta pesquisa-ação. Conforme Martins (2018), a mediação cultural pelo professor não se dá apenas com a transmissão do conteúdo, mas envolve a articulação entre o diálogo e a ação, criando situações e experiências significativas de aproximação entre o sujeito e os bens culturais.

Nesse sentido, para a criação do almanaque digital, os alunos foram aguçados, por intermédio da mediação e pesquisa-ação, a participarem ativamente do processo criativo - observando, pesquisando, solucionando, ressignificando, criando, recriando e repensando sobre a sua produção e dos colegas.

Portanto, no primeiro momento para a construção do almanaque, os estudantes foram questionados sobre o que era almanaque e se já haviam tido contato com esse tipo de material. A maioria dos estudantes relatou o desconhecimento do formato e a finalidade do almanaque, como podemos observar na fala do Péricles Rocha: *"O que é um almanaque? Serve para quê, professora? Nunca ouvi falar.* A partir de sua fala, foram entregues aos discentes alguns exemplares de almanaques, enquanto explicava, visando proporcionar o contato direto com esse gênero e promover uma discussão sobre seu formato, a linguagem e aplicações de usos. Esse momento de discussão e exploração contribuiu significativamente para o entendimento dos estudantes sobre o almanaque como um material informativo, lúdico e cultural.

Diante disso, os estudantes compreenderam que o almanaque é um material que reúne informação diversa: texto, imagem, atividade lúdica, curiosidade e dica sobre vários assuntos com uma linguagem simples e conteúdos informativos curtos. Esse primeiro momento foi fundamental para alinhar a proposta para a etapa prática da pesquisa-ação. Assim, lançou-se para a turma a proposta de construção de um almanaque digital sobre o patrimônio

arquitetônico presente no Centro Histórico de São Luís, essa etapa está alinhada diretamente ao objetivo específico 4 desta pesquisa, que visa a elaboração de um produto educativo mediado pela professora/pesquisadora de forma coletiva pelos alunos.

Segundo Bacich e Moran (2018), a participação ativa do estudante no desenvolvimento de sua aprendizagem requer espaços de “práticas frequentes (aprender fazendo) e ambientes ricos em oportunidades” (Bacich; Moran, 2018, p. 3), em que o discente é o sujeito do conhecimento, capaz de interpretar e produzir sentidos às suas experiências.

Logo, a escolha da produção de um Almanaque digital tem como foco ampliar o conhecimento dos educandos sobre os processos socioantropológicos, histórico e cultural presentes no patrimônio material arquitetônico da cidade, assim, permitindo-os reconstruir, por intermédio de narrativas visuais e textuais, o patrimônio de pedra e cal – decifrando, lendo e interpretando o patrimônio material da cidade. Conforme um provérbio africano, *“até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”* Diante disso, a confecção do material é mais do que uma prática pedagógica, é antes de tudo, um resgate da memória e história de grupos silenciados desse patrimônio material.

A respeito da confecção do Almanaque digital, dialoga também com a geração atual e as novas formas de aprendizagem do século XXI. Hoje, o professor precisa se conectar com as questões geracionais e o mundo contemporâneo digital, em que a maioria dos alunos pertence à geração Z, caracterizada por nascer em um contexto dos avanços tecnológicos, o que influencia diretamente em sua forma de aprender, agir, interagir e produzir conhecimento.

Para o desenvolvimento do almanaque pelos estudantes, levaram-se em consideração para o processo criativo três estruturas principais: 1. Conteúdo - as informações textuais concernentes ao patrimônio edificado, bem como os grupos inviabilizados da sua historiografia presente no Centro Histórico de São Luís; 2. Fazer artístico - elaboração dos desenhos e pesquisas de imagens; e, 3. Recursos tecnológicos para a construção visual do material.

Diante do exposto, o almanaque digital sobre o patrimônio edificado do Centro Histórico de São Luís, especificamente suas tipologias e os elementos de fachadas, utilizou-se dos seguintes itens para a sua elaboração.

- Desenhos e imagens.
- Textos.
- Elaboração de QR code.

- links
- Site para atividade lúdica virtual.

Sendo assim, para a realização da atividade, os alunos foram divididos em quatro grupos de 7 participantes e um com 2 participantes, para favorecer o trabalho colaborativo. Destaca-se que nem todos os alunos da turma mostraram interesse em todas as fases do projeto, resultando em diferentes níveis de envolvimento. Cada grupo escolheu o tema relacionado ao patrimônio edificado de São Luís, dividindo os grupos em diferentes sessões: **1.** Arquitetura e a presença africana; **2.** As moradas, tipos de moradas e elementos das fachadas; **3.** A estética africana nos gradis; e, **4.** A preservação e seus desafios.

A partir disso, iniciou-se a primeira etapa, na qual os discentes foram orientados pela professora-pesquisadora a realizar pesquisas aprofundadas (Figura 22) sobre a arquitetura luso-brasileira do Centro Histórico de São Luís e suas tipologias. O foco recaiu sobre a contribuição africana e sua influência cultural nos gradis e ornamentos, bem como sobre os desafios da preservação, consultando fontes como o site do IPHAN, revistas virtuais e artigos acadêmicos. Em sala de aula, essa etapa envolveu a leitura e análise das informações coletadas, rodas de conversa e a mediação docente, o que permitiu aos alunos selecionar e organizar os dados principais de forma crítica. Durante esse processo, os discentes demonstraram maior facilidade na compreensão do contexto histórico, social e cultural, participando ativamente das discussões em grupo. Rosa Reis do grupo 3 destaca de forma animada ao pesquisar sobre os Adinkras: *“Tia, muito interessantes os significados dos símbolos Adinkras”, “seria legal colocar alguns símbolos na capa do almanaque”*.

Figura 22: Pesquisa e organização das informações pelos estudantes.

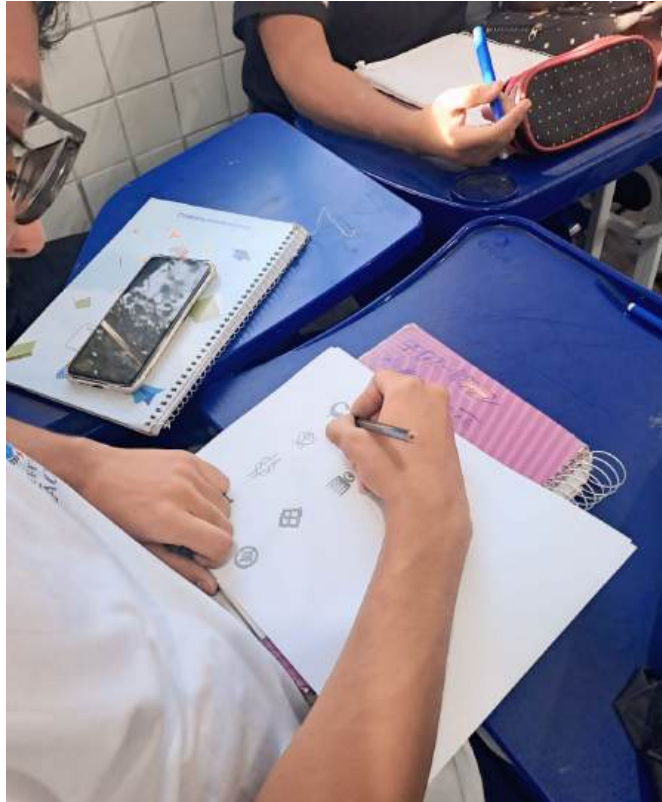


Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Na segunda etapa, a partir de suas pesquisas realizadas e dos textos informativos construídos, os estudantes produziram as ilustrações (Figuras 23 e 24) inspiradas conforme as representações estudadas em sala de aula da arquitetura colonial de São Luís. Nesse sentido, cabe destacar que Ana Mae Barbosa (1994) aponta que o fazer artístico não pode ser indissociável do processo de aprendizagem de arte. Por intermédio desse eixo, o aluno desenvolve seu pensamento/linguagem presentacional e exterioriza o que ele percebe sobre o mundo.

[...] o fazer artístico é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica (BARBOSA, 1994, p. 34).

Figura 23: Estudantes desenhando símbolos adinkras.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 24: Estudantes desenhando as fachadas coloniais mais predominantes do centro histórico de São Luís, MA.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A partir disso, notou-se que, ao realizar o fazer artístico, o discente desenvolveu processos de escolhas estéticas, organização de ideias e construção de narrativas visuais e textuais do patrimônio edificado de São Luís. Alcione do grupo 2 relatou: “*Desenhar essas moradas, professora, ajudou a entender melhor seus detalhes e suas características.*” Ainda durante o fazer artístico, dois desenhos chamaram a atenção, se aproximando enquanto ideias expressivas e seu potencial reflexivo e crítico. A imagem de um homem negro com corrente no tornozelo e com uma caixa na cabeça no meio da rua entre os casarões (Figura 25).

Quando fiz este desenho, estava pensando em como a história que nos é passada é seletiva e quase não é falado sobre esses outros assuntos sobre a arquitetura da nossa cidade. Esse desenho mostra a escravidão e a violência presentes nas construções dos casarões. Hoje eu vejo também esse espaço de opressão e silenciamento do povo negro, antes eu via só a sua beleza (Donato).

Essa observação ressignificou o olhar do educando, mobilizando sua percepção para além dos aspectos estéticos da arquitetura colonial, passando a ser visto também como um lugar de opressão e exploração associada às construções das moradas. Como indica o pedagogo e filósofo John Dewey (2010), a experiência estética ocorre quando há a integração e consumação mediante a percepção ativa do apreciador.

Figura 25: Desenho produzido pelo aluno.

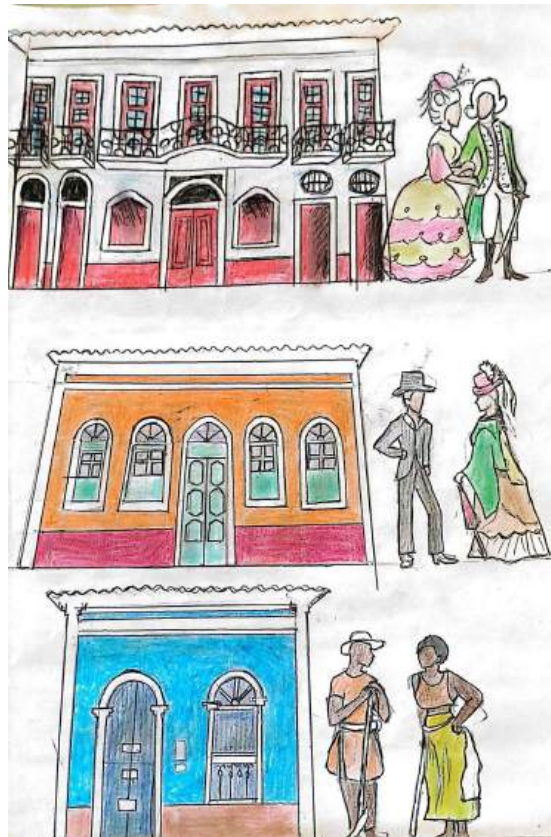


Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Outro desenho (Figura 26) realizado por Ciro Falcão faz uma leitura com detalhes significativos, lançando seu olhar para os tipos de moradas e sua relação com a posição social do proprietário. Ele comentou sua obra:

Retratei as diferenças sociais, em que as moradas representavam o status social da época e de como é visível isso até hoje. Em que aparecem três tipos de moradias: o solar, a morada inteira e a porta e janela e, ao lado, para cada, respectivamente, posicionei um tipo de morador - o rico, produtor rural, o de classe média e o pobre. Quis mostrar como as desigualdades sociais aparecem no espaço urbano através de sua arquitetura colonial e de como se organizam conforme o dinheiro e o poder.

Figura 26: Desenho produzido por aluno dos tipos de moradas e a posição social dos proprietários.



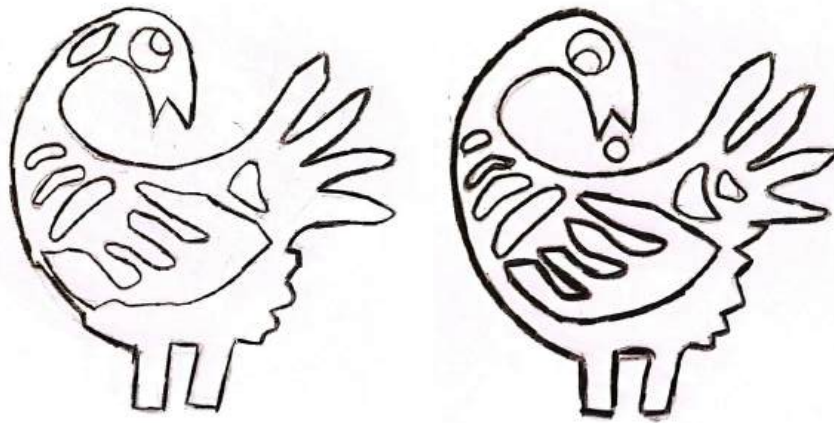
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Essas produções evidenciaram a apropriação crítica dos estudantes do conteúdo trabalhado sobre o patrimônio edificado de São Luís, mostrando o que estava escondido ou silenciado pela memória oficial, passando a compreender que o espaço urbano não é apenas um símbolo excepcional de arquitetura colonial luso-brasileira, mas também testemunhos de memórias silenciadas e lutas não reconhecidas de grupos subalternizados. Dessa forma, estudar esse lugar de forma crítica e contextualizada é entender toda a complexidade que essa arquitetura carrega, que envolve aspectos sócio-antropológicos, históricos e culturais como sendo essencial para garantir a sua valorização e preservação consciente.

Desse modo, buscou-se reconhecer as memórias, os conflitos e os indivíduos historicamente inviabilizados que o patrimônio arquitetônico de São Luís carrega. Tal perspectiva está consoante às reflexões de Simone Scifoni (2012) acerca da leitura do patrimônio. Segundo a autora, essa leitura pode ser feita “a partir da produção de riqueza material, da técnica, do comércio e das mercadorias, mas não deve esconder as relações de trabalho, desigualdade, sujeição e opressão” (Scifoni, 2012, p. 34). E ainda ressalta que os bens materiais devem ser também compreendidos como resultados das ações e experiências de diferentes grupos sociais, que ao valorizar “o trabalho vivo e o trabalhador como o verdadeiro criador de riquezas, como sujeitos da cultura, dá-se, assim, um novo sentido a esse mesmo patrimônio” (Scifoni, 2012, p. 36).

Ainda nessa etapa, os estudantes realizaram os protótipos dos jogos (Figura 27) com perguntas e desafios ligados aos seus respectivos temas. Essa etapa mostrou um maior engajamento e autonomia dos alunos, mostrando sua criatividade e empenho em expressar visualmente os conhecimentos e habilidades adquiridas.

Figura 27: Jogos dos sete erros criado pelo discente, utilizando o *adinkra* Sankofa como referência.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Na etapa seguinte, voltada ao desenvolvimento do material digital, os estudantes utilizaram a plataforma Canva. Trata-se de uma ferramenta *online* de *design* gráfico com interface intuitiva, que permite a criação e edição de materiais visuais em diversos formatos, como vídeos, *posts* e *slides*. Além disso, a plataforma oferece recursos avançados, incluindo o uso de inteligência artificial. A escolha desse recurso deu-se à sua facilidade de manuseio e à familiaridade prévia de alguns alunos com a interface.

Dentre as dificuldades encontradas no uso do *Canva* (Figura 28), destacou-se a organização estética do *layout* digital e a transposição do material produzido manualmente

para o formato virtual. Durante essa etapa, observou-se que nem todos os estudantes possuíam um repertório estético voltado para o *design* gráfico. Isso se refletiu na organização dos elementos visuais e textuais, que, em alguns casos, foram dispostos sem critérios definidos de cor, forma, harmonia e tamanho, carecendo de intencionalidade compositiva.

Figura 28: Os docentes utilizando o Canva para a realização do material digital.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Tal cenário demandou acompanhamento próximo e mediação constante durante o processo de criação. Apesar dos desafios, alguns educandos demonstraram habilidade e sensibilidade estética notáveis, especialmente ao explorar os recursos do *Canva* (como elementos gráficos, *links*, *QR codes* e inteligência artificial) e ao organizar visualmente o material na plataforma. Verificou-se, ainda, que alguns alunos utilizaram a inteligência artificial (Figura 29) tanto para aprimorar seus desenhos autorais quanto para a produção direta de novas imagens.

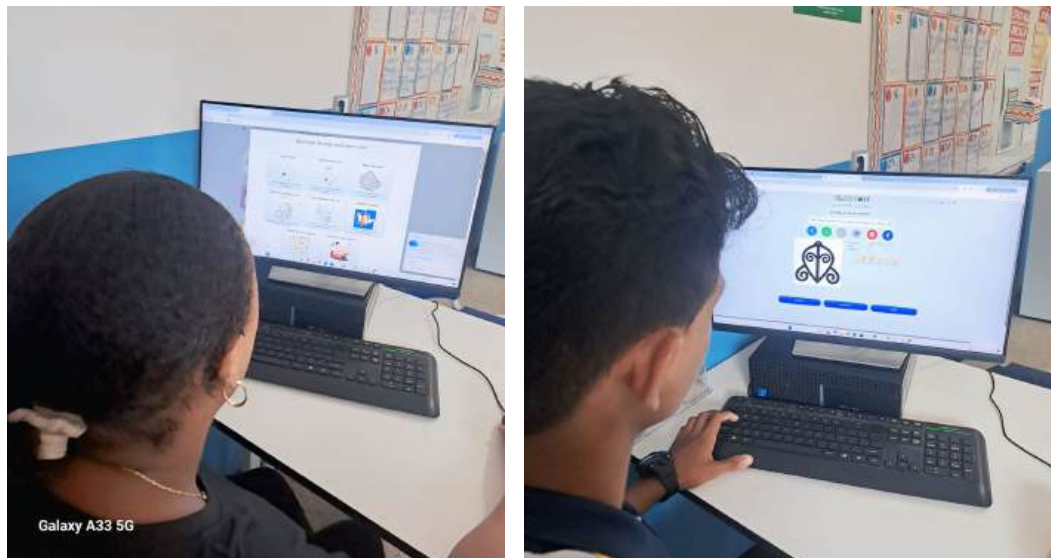
Figura 29: O desenho original e a versão aprimorada com a Inteligência Artificial pelo aluno.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Ainda nessa etapa, para a criação dos jogos digitais, observou-se facilidade, fluidez e colaboração entre os grupos na escolha de um único site para o desenvolvimento dos jogos. O site utilizado pelos alunos foi *Oh, My Dots*⁸ (Figura 30), plataforma gratuita online de criação de jogos com uma ampla diversidade de jogos - liga pontos, quebra-cabeça, caça-palavras, palavras-cruzadas.

Figura 30: Produção dos jogos no site Oh, My Dots pelos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A etapa final consistiu na culminância e socialização do almanaque com a comunidade escolar durante a *Mostra Cultural: o patrimônio nas escolas* pelos alunos (Figura 31). Nessa etapa, os estudantes compartilharam o que aprenderam ao longo do projeto, transformando

⁸ Site utilizado para a criação dos jogos pelos alunos. Disponível em: <https://pt.ohmydots.com/>.

seus conhecimentos em experiências práticas ao mostrar toda a trajetória de construção do Almanaque.

Figura 31: Apresentação do almanaque digital à comunidade escolar pelos alunos.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Durante a apresentação dos estudantes (Figura 32), o público participou ativamente, emergindo conversas de desconhecimento dos símbolos *Adinkras* presentes na ornamentação das grades. A tia do Ciro Falcão evidencia esse momento de ressignificação: *antigamente existiam desenhos iguais a esse nos portões de casa e nunca se soube que eram Adinkras*". A gestora da escola expressou o interesse de ampliar o tema para os professores: *penso que esse olhar precisa ser mais explorado com os restantes dos nossos colegas*. O professor de matemática manifestou-se com surpresa ao afirmar: *'Por que nunca nos falou isso, professora?* Mostrando a ausência de discussões no contexto escolar, especialmente da referência africana e as tensões sociais que envolvem o patrimônio arquitetônico ludovicense.

Figura 32: Apresentação do percurso da atividade pelos discentes à comunidade.



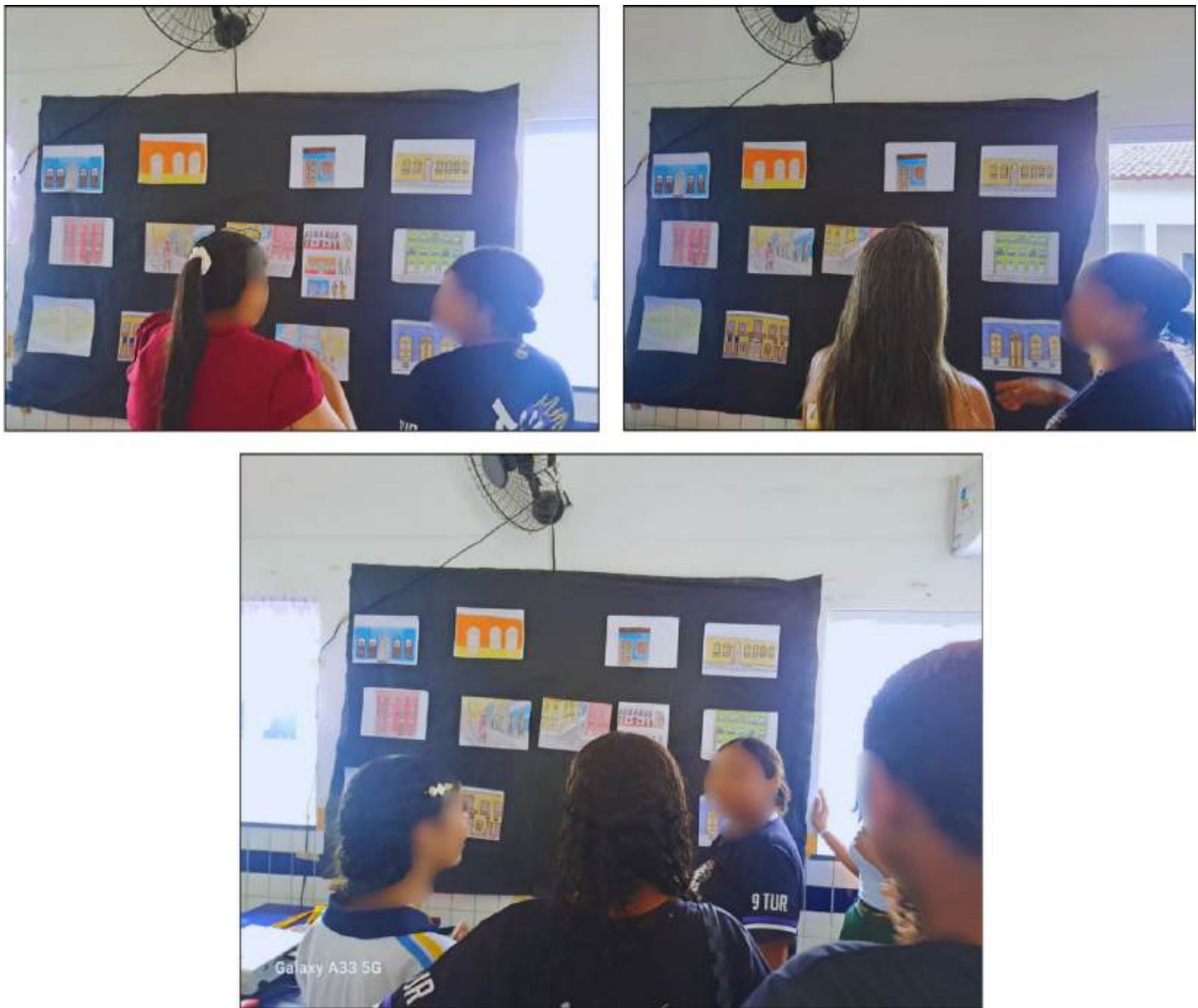
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Nesse sentido, promoveu-se a compreensão das diferenças entre as tipologias de moradia como expressão de *status* social (Figura 33). Tal percepção foi reforçada pela fala da coordenadora da escola: “*Eu não sabia que as diferenças das moradas tinham a ver com a posição social das pessoas.*” Observa-se, assim, que a arquitetura, enquanto documento histórico, revela tanto os conflitos quanto os processos de exclusão no espaço urbano. Tal entendimento vai ao encontro da abordagem decolonial, ao evidenciar que a cidade não é neutra, mas um palco de desigualdades e relações sociais herdadas do período colonial.

Esse processo promove o reconhecimento da diversidade cultural e tensiona as narrativas tradicionais, reconfigurando olhares sobre a cidade, a história e as identidades que a constituem. Segundo a historiadora Michele Arroyo (2005), a cidade possui linguagens que conferem a ela:

Um caráter pedagógico: porque a materialidade e a subjetividade da cidade expressam as relações e os valores sociais, políticos, racistas, de classe, de exclusão ou inclusão, que estão presentes na sociedade. Então, esses símbolos, esse patrimônio, representam a experiência cotidiana do cidadão e, ao mesmo tempo, educam o olhar e a percepção do outro, o que é fundamental para a construção da identidade (Arroyo, 2005, p. 34).

Figura 33: Apresentação das produções dos desenhos utilizado no Almanaque digital pelos alunos.



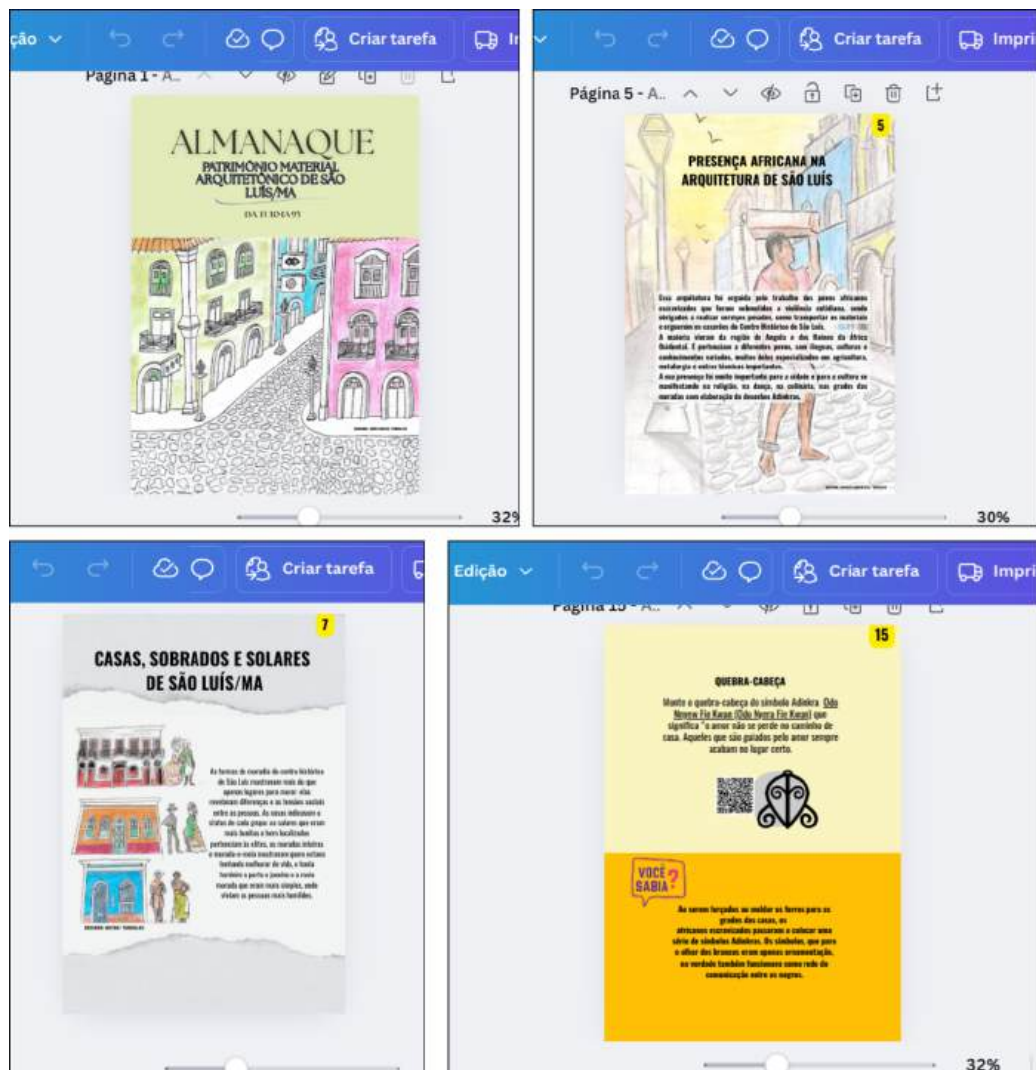
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Outro aspecto que surgia durante a conversa dos alunos com o público foi a dimensão afetiva e de pertencimento com o patrimônio edificado da cidade. A mãe de Alcione falou: *“sempre gostei de ficar observando os casarões quando vou ao Centro Histórico desde criança”*. Esse vínculo afetivo com o patrimônio material é o ponto central para a educação patrimonial, pois expressa o sentimento de pertencimento e identificação com o território. A partir da mediação, os educandos assumiram o papel de produtores culturais, parafraseando Miriam Celeste (2014), “contaminando”, como “vírus”, no sentido positivo, promovendo uma educação emancipadora sobre o acervo arquitetônico ludovicense.

Neste contexto, é possível perceber na construção do almanaque digital (Figura 34), ainda que de forma tímida, enquanto produto pedagógico, uma materialização do objetivo da pesquisa ao integrar os conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto as interpretações,

criticidade e reflexão dos alunos sobre o patrimônio arquitetônico presente no Centro Histórico de São Luís. Portanto, produzir e socializar o almanaque por intermédio dos alunos à comunidade foi desenvolver uma dimensão socioantropológica e alfabetização cultural a favor da promoção, da valorização, do pertencimento e preservação do patrimônio edificado local. O almanaque construído com os estudantes pode ser acessado aqui: [Canva](#)

Figura 34: Captura de tela de páginas do Almanaque Digital finalizado com uso da ferramenta Canva pelos alunos.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do exposto nesta dissertação, na qual trabalhamos visando investigar como o ensino da arte, articulado à educação patrimonial e a partir de experiências estéticas com a tipologia arquitetônica civil do Centro Histórico de São Luís, pode fomentar nos alunos uma consciência crítica e sensível. Para tanto, utilizamos a mediação cultural e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, fundamentadas em uma concepção de educação patrimonial emancipadora. Tal prática buscou problematizar o patrimônio edificado a partir das marcas sociais que lhe atribuem valor e dos desafios de sua preservação, contribuindo para a aproximação estética e para a construção de um pensamento crítico dos estudantes sobre o patrimônio material.

Nesse sentido, os resultados da experiência cumpriram seu objetivo ao articular a arte às práticas de educação patrimonial. A partir das experiências estéticas com a tipologia arquitetônica civil, possibilitou-se a aproximação e o despertar de um olhar crítico e sensível dos estudantes em relação aos bens herdados. Esse processo permitiu que os discentes se reconhecessem como sujeitos históricos e culturais, capazes de ler o patrimônio edificado criticamente a partir de suas próprias vivências.

A prática da educação patrimonial encontra-se amparada tanto em documentos que regem a educação nacional quanto na Portaria específica do IPHAN, que orienta e incentiva a valorização do patrimônio em espaços formais e não formais. Apesar disso, observa-se que o acervo arquitetônico de São Luís ainda é pouco explorado no ambiente escolar. Essa lacuna contribui para a desvalorização do espaço urbano e para um distanciamento afetivo dos estudantes em relação ao território que deveria ser por eles divulgado e preservado. Além disso, quando o tema é abordado, nota-se que as práticas docentes ainda privilegiam aspectos eurocêntricos e estéticos, reforçando narrativas dominantes e inviabilizando histórias e memórias de grupos subalternizados.

No entanto, atualmente, a Prefeitura Municipal de Educação de São Luís implementou, em parceria com o FUMPH, o programa *Patrimônio nas escolas*, tendo contribuído para uma maior visibilidade e valorização do patrimônio cultural, sobretudo do patrimônio imaterial, considerando as diversas manifestações culturais. Porém, o programa, especificamente ao se referir ao patrimônio material arquitetônico, ainda replica discursos hegemônicos, o que cabe ao professor revisar e incorporar as histórias e as memórias de grupos étnico-sociais que ainda são inviabilizados da formação arquitetônica.

Ao problematizarmos e optarmos pelas narrativas inviabilizadas que compõem as

memórias da urbe — silenciadas no Centro Histórico durante o processo de patrimonialização em detrimento de uma história colonial elitizada e europeizada —, os estudantes puderam perceber que o espaço urbano não é neutro. Pelo contrário, compreenderam que a cidade é o resultado de uma estrutura colonial que organizou e segregou pessoas, territórios e identidades. Nesse contexto, os discentes foram convidados a conhecer 'o outro lado' da trajetória local, reconhecendo saberes, técnicas e influências africanas na arquitetura. Tais elementos, fundamentais na construção da cidade e da identidade ludovicense, possibilitaram o desenvolvimento de um olhar crítico e consciente sobre o passado e suas reverberações no presente.

Nesse sentido, a arte desempenhou um papel fundamental ao promover uma leitura e contextualização crítica do patrimônio edificado de São Luís. Os detalhes arquitetônicos - azulejos, gradis, balcões, portas e janelas, e os tipos arquitetônicos de moradas, são verdadeiras obras de arte, que são muitas vezes imperceptíveis ou indiferentes aos que andam pela cidade. A partir da experiência estética, por intermédio da mediação, os estudantes ressignificaram e ampliaram seu olhar tanto para sua riqueza material, técnica e construtiva, quanto reconhecendo esse espaço como resultado de relações históricas, sociais e culturais, atravessado por tensões sociais, desigualdades e exclusão que marcaram a formação do espaço urbano de São Luís.

É importante perceber que o trabalho educativo sobre o patrimônio cultural, especificamente o local, precisa tornar-se constante no currículo escolar, não como forma de projeto, mas como parte do currículo ao longo do ano letivo. Tal prática já conseguimos observar na proposta curricular de arte da Rede de educação da Prefeitura Municipal de São Luís de 2023, indo desde o nível fundamental I até o EJA, porém, precisa ser melhor organizado.

A partir desse estudo, buscou-se também, com sua realização, contribuir para o avanço de ações educativas patrimoniais na escola que problematizam os discursos consolidados do patrimônio, expandindo as possibilidades de leitura da cidade e do acervo arquitetônico. Portanto, faz-se necessário promover o fortalecimento de ações no âmbito de políticas públicas para a valorização e preservação do patrimônio ludovicense e formação continuada crítica e contextualizada para professores e mediadores culturais que trabalhem com a educação patrimonial.

Cabe destacar que, no decorrer da pesquisa, houve algumas dificuldades no que diz respeito aos recursos tecnológicos (celulares e internet), contando apenas com os recursos disponíveis da pesquisadora. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa foi realizado em

meio às várias avaliações externas da SEMED para os discentes do 9º ano, bem como a programação do *Patrimônio nas Escolas*, cujas palestras, oficinas e passeios, em alguns momentos, coincidiram com os dias regulares de aula, mas conseguimos finalizar a pesquisa.

Nesse sentido, percebemos durante a experiência educativa que é necessário dar continuidade às pesquisas que busquem estabelecer uma educação patrimonial comprometida com a leitura crítica do patrimônio cultural e da valorização da diversidade de narrativas que constituem a cidade.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Elaine. **Interesses políticos nas cenas do patrimônio histórico-cultural:** no caso de São Luís, “Patrimônio da Humanidade”. Outros Tempos: São Luís, Vol. 01, esp., p. 146-166, 2007.
- ANDRÈS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro. **São Luís: Reabilitação do Centro Histórico - Patrimônio da Humanidade.** São Luís: Edgar Rocha, 2012.
- ANDRÈS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro. **Reabilitação do Centro Histórico de São Luís:** análise crítica do Programa de Preservação e Revitalização do Centro Histórico de São Luís/PARCHAL, sob o enfoque da conservação urbana integrada. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3305/1/arquivo2867_1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como História da Cidade** / Giulio Carlo Argan; tradução de Pier Luigi Cabra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Michele Abreu. **Educação Patrimonial ou a cidade como educativo?** In: Revista Outro Olhar – revista de Debates. Ano IV, nº 4, Belo Horizonte, out. 2005.
- ÁVILA, Affonso; GONTIJO, João Marcos Machado; MACHADO, Reinaldo Guedes. **Barroco Mineiro Glossário de Arquitetura e Ornamentação.** Coedição - Fundação João Pinheiro, Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro, 1979.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** (Org). Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.
- BANDEIRA, Arkley Marques. **Os Tupis na Ilha de São Luís - Maranhão:** fontes históricas e a pesquisa arqueológica. História Unicap, v. 2, n. 3, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5615910>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação como mediação cultural/** Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. **A Imagem no Ensino da Arte:** anos oitenta e novos tempos. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil.** Revista GEARTE, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.127855. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Tópicos utópicos**/Ana Mae Barbosa. - Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARRETO, Fabiana dos Santos Silva; SOARES, Lizandra Maria de Aguiar Zanon. **Patrimônio Cultural:** abordagens, cultura, história e reflexão. In: Simonne Teixeira, Wagner Nobrega Torres, Aline Portilho dos Santos (Org.). **Educação Patrimonial, Abordagens e Atividades Educativas com os Patrimônios.** - 1. Ed. - Campos do Goytacazes, RJ - EDUENF, 2021. E-book. Disponível em: <https://uenf.br/extensao/editora/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Ebook-Educacao-Patrimonial.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BARROS, Andressa Fontes de; VICENTE, Melissa Mendes Caputo. **Educação Patrimonial como Estratégia para uma Formação Plural.** Leopoldianum. Ano 47. 2021. nº 132. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/1171/1161>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BARROS, Nayana Fernanda et al. **As percepções de patrimônio cultural no ambiente escolar.** In: Anais da Jornada Internacional de Educação Pública. Anais... São Luís (MA), Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/joinep25/1069337-AS-PERCEPCOES-DE-PATRIMONIO-CULTURAL-NO-AMBIENTE-ESCOLAR>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRANDÃO, Joseane Paiva Macedo. **Identidade.** In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural.* 1. Ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete). ISBN 978-85-7334-279-6. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/49/identidade#:~:text=Nesse%20caso%2C%20identidade%20se%20relaciona,segundo%20Bauman%20\(2005%2C%20p.](http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/49/identidade#:~:text=Nesse%20caso%2C%20identidade%20se%20relaciona,segundo%20Bauman%20(2005%2C%20p.) Acesso em: 05 maio. 2024.

BRANDÃO, Lena Carolina Andrade Fernandes Ribeiro; PEIXOTO, Gustavo Rocha. **Morada Ludovicense Tradição e Adaptação.** Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Investigação Científica nas Ciências Sociais Aplicadas; v. 1. *E-book*. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/download-post>. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1998. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

_____. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. **Ocultar e preservar: a saga da civilidade em São Luís do Maranhão**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Mirelly Sofia Ferreira; MAIA, Eliane Rodrigues Abreu Maia; MAIA FILHO, Inaldo Azevedo. **Gradis de Balcões dos Casarões Coloniais do Centro Histórico da Praia Grande, em São Luís (Ma): um registro da história na perspectiva do design**. Anais do XV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design - P&D Design Manaus, 2024. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/cadernoppgd/article/view/16464/10032>.

Acesso em: 11 jul. 2025.

COSTA, Raíssa Moquiche. **Percurso Comentado: uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem**. In: Simonne Teixeira, Wagner Nobrega Torres, Aline Portilho dos Santos (Org.). Educação Patrimonial, Abordagens e Atividades Educativas com os Patrimônios. - 1. Ed. - Campos do Goytacazes, RJ - EDUENF, 2021. E-book. Disponível em:

<https://uenf.br/extensao/editora/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Ebook-Educacao-Patrimonial.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CRISPIM, Regina Célia Santos Ribeiro. **Paraty como Cidade Educadora: história decolonial e contra-hegemônica da cidade**. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2022.

DEMARCHI, João Lorandi. **Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - São Paulo, 2020.

_____. **Educação, patrimônio e sujeitos:** diálogo democrático. In: Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga (Org.). Educação patrimonial [recurso eletrônico] : políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25918/1/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

DEMARCHI, Rita de Cássia. **Arte como conhecimento, patrimônio e identidade cultural.** 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11158214-Arte-como-conhecimento-patrimonio-e-identidade-cultural.html>. Acesso em: 01 jun. 2025.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUAILIBE, Nayala Nunes. **Patrimônio e questões subalternas:** narrativas sobre o Centro Histórico de São Luís do Maranhão. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 241-250, jul./set. 2012. 241. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2349/1443>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo do. **Tipologia da arquitetura residencial urbana em São Luís do Maranhão:** um estudo de caso a partir da Teoria Muratoriana. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3475/1/arquivo5370_1.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.

FARIA, Regina Helena Martins. **Mundos dos trabalhos no Maranhão Oitocentista:** os descaminhos da liberdade. São Luís: Edfuma, 2012.

FONSECA, José João Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação Patrimonial:** um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: IPHAN-PB, 2012. (Caderno Temático 2). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em 04 jun. 2025.

FREIRE. Paulo. **Uma educação para a liberdade.** Porto: Textos Marginais, 1974.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra Cassia Araujo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOMES DE FIGUEIREDO, Margareth; VARUM, Humberto; COSTA, Aníbal. **Caracterização das técnicas construtivas em terra edificadas no século XVIII e XIX no centro histórico de São Luís (MA, Brasil)**. *Arquitetura Revista, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 81–93, 2011. DOI: 10.4013/arq.2011.71.08. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/1280/340>. Acesso em: 9 dez. 2024.

GOMES DE FIGUEIREDO, Margareth; VARUM, Humberto; COSTA, Aníbal. **Aspectos da arquitetura civil edificada no século XIX, em São Luís do Maranhão, Brasil**. *Conservar o Patrimônio*, núm. 15-16, dezembro, 2012, p. 43-68. Associação Profissional de Conservadores Restauradores de Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5136/513653441003.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

GOULART, Bya. **Cadernos Pedagógicos: territórios educativos para a educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de arte e escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUERRA, Isabela Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. 1ª ed. Editora: Principia. São João Estoril/Portugal, 2006.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade/ Stuart Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro - 11. Ed. - Rio de Janeiro: DP & A, 2006**. Disponível em: https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 24 nov.2024.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

IBÁÑEZ, Mario Rodríguez. **Ressignificando a cidade colonial e extrativista**. In: Gerhard Dilger, Miriam Lang, Jorge Pereira Filho (Orgs.). *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento /traduzido por Igor Ojeda*. - São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016. **Estabelece Diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, n. 81, p. 6, 29 abr. 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 06 de jan. 2025.

_____. **Cidades históricas, inventário e pesquisa: São Luís - Rio de Janeiro:** IPHAN, 2006.

_____. **Patrimônio Material**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>. Acesso em: 24 ago. 2025.

JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. **Relações de intimidade:** desvendando modos de organização familiar de sujeitos escravizados em São Luís no século XIX. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2005.

LIMA, Elaine Ferreira. **A Unesco e os "interesses comuns da humanidade":** identidade e tradição em um Centro Histórico Patrimônio Mundial. In: Seminário Nacional de Sociologia da UFS, 1., 2016, São Cristóvão, SE. Anais [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2016. p. f15-32. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12972/2/UnescoInteressesComunsHumanidade.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LOPES, José Antonio Viana. **Capital Moderna e Cidade Colonial:** o pensamento preservacionista na história do urbanismo ludovicense. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3557/1/arquivo5438_1.pdf. Acesso em 14 nov. 2024.

_____. (Org). **São Luís, Ilha do Maranhão e Alcântara:** guia de arquitetura e paisagem. Ed. Bilingue. Sevilha: Consejería de Obras Públicas y Transportes, Dirección Geral de Arquitectura y Vivienda, 2008.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 1, n. 3, 2014. DOI: 10.22456/2357-9854.52575. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____. **Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores**. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos. 2. Ed. – São Paulo: Terracota Editora, 2018.

_____. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura.** São Paulo: Editora: Intermeios. Ano: 2012.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral.** In: Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, V.8, nº. 51, ago./out., 2009.

MONTEIRO SANTOS, Adriana. **O Cotidiano da Resistência Escrava:** São Luís do Maranhão (década de 1830). Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História/CCH - UFMA, São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1458/2/AdrianaMonteiroSantos.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MUSEU AFRO DIGITAL DA UFMA. **O Museu Afrodigital disponibiliza acervo sobre casas no Maranhão.** *Museu Afro Digital*, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://museuafro.ufma.br/?p=2120>. Acesso em: 13 jul. 2025.

NÓBREGA DE JESUS, Carlos Gustavo. **Entre escravos e taipas:** o modo de fazer africano na arquitetura paulista. *História (São Paulo)*, vol. 39, e2020009, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2210/221070029009/html/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NORONHA, Raquel. **No Coração da Praia Grande:** representações sobre a noção de patrimônio na Feira da Praia Grande – São Luís –Maranhão. São Luís: EdUFMA, 2015.

PELEGRINI, Sandra Cassia Araújo. **O patrimônio cultural e a materialização das memórias individuais e coletivas.** UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n.1, 2007, p. 87. Disponível em: <https://portalojs.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/3948/3040>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PEREIRA, Marcio Rodrigo da Silva; PFLUEGER, Grete Soares; MACHADO, Larissa Lopes da Mata. **São Luís - MA:** a (des)construção do conceito de cidade portuária. XX ENANPUR, Belém, 2023. Disponível em: <https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/05/st06-51.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2025.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social** - Conferência. Trad. Monique Augras. In. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-202, 1992. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/memoria-e-patrimonio-cultural/texto-de-michael-pollak-memoria-e-identidade-social/view>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ROSSI, Aldo. **Arquitetura da Cidade/** Aldo Rossi: tradução de Eduardo Brandão. - 2ª ed. - São Paulo. Martins Fontes, 2001.

SÃO LUÍS (Município). **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-MA/** Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA.-- São Luís, MA: Semed, 2023a. Disponível em:

<https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos_4040_semed_sao_luis_proposta_curricular_1_educacao_infantil_e_fundamental.pdf>. Acesso em: 9 maio. 2025.

SALORT, Ramón Cabrera. **Abordaje triangular desde un episteme decolonial**. *Cartema*, 7(7), 24–32, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/CARTEMA/article/view/237199/29529>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Jéssica Cirqueira. **Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões**. Irmandade Sankofa, Bahia. 31 mar. 2016. Disponível em: <https://irmandadesankofa.blogspot.com/2017/03/memorias-da-africa-em-ferro-mensagem>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva, trauma e cultura: um debate**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 98, p. 51–68, 2013. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.v0i98p51-68](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i98p51-68). Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/69270>. Acesso em: 22 nov. 2025.

_____. **Políticas da Memória na Criação dos Museus Brasileiros**. *Cadernos De Sociomuseologia*, 19(19), 2002. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/369>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SCIFONI, Simone. **Desafios para uma nova educação patrimonial**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5–16, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25231>. Acesso em: 1 jul. 2025.

_____. **Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema**. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: IPHAN-PB, 2012. (Caderno Temático 2). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

_____. **Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo?** *Educação & Sociedade*, v. 43, p. [1-13], 2022. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255310>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SILVA, João Ricardo Costa. **Patrimônio Arquitetônico: desafios para a preservação do Centro Histórico de São Luís**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: [file:///home/chronos/u-92ecff1643f679ea85bcb028b668cc7e5f317387/MyFiles/Downloads/Jo%C3%A3o%20Ricardo%20Costa%20Silva%20\(2\).pdf](file:///home/chronos/u-92ecff1643f679ea85bcb028b668cc7e5f317387/MyFiles/Downloads/Jo%C3%A3o%20Ricardo%20Costa%20Silva%20(2).pdf). Acesso em: 7 de jan.2026.

_____. **O processo de patrimonialização do centro antigo de São Luís: práticas patrimoniais desenvolvidas pelo poder público**. In: SIMPÓSIO NACIONAL

DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_25e27ec30e403da4024867098fe3b72d.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, Marisa Francisca da. **Adinkra**: imagens da ancestralidade africana na cultura brasileira. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação Semiótica. – São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/40768/1/MARISA%20FRANCISCA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA FILHO, Olavo Pereira da. **Varandas de São Luís - gradis e azulejos** / Olavo Pereira da Silva f. – Brasília, DF: Iphan / Programa Monumenta, 2010.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de; THOMPSON, Analucia. **A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural**. In: Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga (Org.). Educação patrimonial [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25918/1/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025

SOUZA, Marília Martha França. **Ensino de arte e patrimônio cultural**: uma ação educativa em torno da azulejaria luso-brasileira de São Luís do Maranhão. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA. - João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18209/1/Mar%20MarthaFran%20Dissert.pdf>. Acesso em 10 jul. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TOLENTINO, Átila. **O que não é Educação Patrimonial**: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga (Org.). Educação patrimonial [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF: 2 megabytes). – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5).

TORINO, Isabel Halfen da Costa. **A memória social e construção da identidade cultural**: diálogos na contemporaneidade", em Contribuciones a las Ciencias Sociales, diciembre 2013. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccs/26/memoria-social.html>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TORRES, Wagner Nóbrega. **Por uma Educação Patrimonial Inventiva e Pedagogicamente Potente**. In: Simonne Teixeira, Wagner Nobrega Torres, Aline Portilho dos Santos (Org.).

Educação Patrimonial, Abordagens e Atividades Educativas com os Patrimônios. - 1. Ed. - Campos do Goytacazes, RJ - EDUENF, 2021. E-book. Disponível em: <https://uenf.br/extensao/editora/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Ebook-Educacao-Patrimonial.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

VASCONCELOS, Magno Pereira Junior. **Construção e Transformação do Centro Urbano de São Luís - MA**: Uma análise do patrimônio histórico. 2016. 375f. Tese (Doutorado em Geografia, Planificação Territorial e Gestão Ambiental) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/2445/103963>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VIEIRA, Eduardo de Almeida. **Educação Patrimonial em História**: os patrimônios históricos como objeto de ensino e aprendizagem para novas dinâmicas do ensino de História. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/educacao-patrimonial-em-historia-os-patrimonios-historicos-como-objeto-de-ensino-e-aprendizagem-para-novas-dinamicas-do-ensino-de-historia.htm>. Acesso em: 04 dez. 2024.

VIVEIROS FILHO, Francisco Fuzetti de. **Urbanidade do Sobrado**: um estudo sobre a arquitetura do sobrado de São Luís. São Paulo: HUCITEC, 2006.

WEIMER, Günter. **Inter-relações arquitetônicas Brasil-África**. 2008. Pronunciamento de posse como membro efetivo do IHGRGS. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20-%20Inter-rela%C3%A7oes%20Arquiteticas%20Brasil-Africa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ZANIRATO, Helena Sílvia. **Patrimônio e Identidade**: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. Rev. CPC, v.13, n. 25, p. 7 -- 33, jan./set. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268311795.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário para entrevistas com os alunos

Questionário diagnóstico realizado com o objetivo de saber o que o aluno traz de repertório cultural, experiências, interesses e lacunas a respeito do patrimônio arquitetônico do Centro Histórico de São Luís.

1. Você já observou as fachadas dos casarões e/ou casas térreas antigas do Centro Histórico?
 - a. Às vezes.
 - b. Nunca observei.
 - c. Sim, sempre observo.

2. Se a sua resposta anterior foi "Sim" ou "Às vezes", o que você costuma observar nas fachadas dos casarões e/ou casas térreas antigas no Centro Histórico? (Pode marcar mais de uma alternativa).
 - a. Gradis
 - b. Azulejos.
 - c. Varandas ou sacadas.
 - d. As portas e seus detalhes.
 - e. As janelas e seus detalhes.

3. O que mais chama sua atenção nessas casarões e casas térreas antigas? O que gostariam de aprender sobre os casarões e casas antigas abaixo?



Fonte: Rafah Meireles (2022).



Fonte: Acervo pessoal



Fonte: Margareth Gomes Figueiredo, Humberto Varum e Anibal Costa



Fonte: Google Street View



Fonte: Margareth Gomes Figueiredo, Humberto Varum e Anibal Costa

4. Você tem ideia qual era função original dessas edificações acima? (Pode marcar mais de uma alternativa).
 - a. militar.
 - b. comercial
 - c. residencial
 - d. comercial e residencial.

5. Você já ouviu falar em “sobrados”, “solares”, “moradas inteira ou meia morada”? Sabe o que significam?

6. O que você acha que é patrimônio material?

7. Você considera importante preservar essas edificações antigas da cidade? Por quê?

8. Quem você acha que construiu esses casarões e casas antigas ?

- a. Não sei.
- b. Trabalhadores da época e engenheiros.
- c. Os africanos escravizados.

9. Você já viu prédios antigos abandonados ou em ruínas no Centro Histórico? O que você sentiu ao ver isso?

- a. Tristeza.
- b. Indiferença.
- c. Curiosidade.
- d. Nunca vi.

10. Por que você acha que alguns casarões são restaurados e outros não? (Pode marcar mais de uma)

- a. Não sei dizer.
- b. Desinteresse dos donos.
- c. Conflitos entre interesses públicos e privados.
- d. Falta de recursos financeiros para a reforma do governo.

11. Quem você acha que deve ser responsável pela preservação dos casarões?

- a. Não sei.
- b. O governo.
- c. Os proprietários.
- d. Toda a sociedade.

12. Como você pode ajudar a preservar o patrimônio da sua cidade?

13. Você acha importante estudar sobre o patrimônio arquitetônico de São Luís?

- a. Sim
- b. Não

14. Caso sua resposta seja "sim", explique por quê.

APÊNDICE B – Termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Prezado(a) Senhor(a),

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“CONSTRUINDO CONEXÕES ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM TORNO DA TIPOLOGIA ARQUITETÔNICA DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS na UEB São Raimundo”**, desenvolvido pela professora NAYANA FERNANDA BARROS, mestranda do Programa de Pós-Graduação do MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

Essa pesquisa será realizada com os alunos na UEB São Raimundo, escola da qual sou professora. O objetivo da pesquisa é promover o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural da cidade por meio de atividades educativas que conectem arte e educação patrimonial. Para isso, serão desenvolvidos questionários com perguntas prévias para os alunos, atividades artísticas e visitas ao centro histórico, podendo algumas atividades artísticas e visitas ocorrerem no contraturno escolar mediada pela professora responsável, com aviso prévio aos pais ou responsáveis. A participação do(a) aluno(a) é totalmente voluntária na pesquisa, não acarretando qualquer prejuízo em caso de recusa ou desistência, que poderá ocorrer a qualquer momento.

Eu, _____, responsável legal pelo(a) aluno(a) _____, declaro que entendi os objetivos, procedimentos e benefícios da participação do(a) meu/minha filho(a) na pesquisa. E autorizou sua participação nas atividades propostas, bem como a divulgação dos dados e registros obtidos durante a sua execução (fotos, vídeos, produções e questionários) para fins estritamente acadêmicos e científicos.

Assinatura do(a) responsável: _____

Telefone para contato: _____

Atenciosamente,
Nayana Fernanda Barros
Arte Educadora
Tel.: (98) 99605-6224